

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF MESTRADO EM COGNIÇÃO E LINGUAGEM-CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM

> CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ DEZEMBRO - 2011

ADRIANO DE ALMEIDA FERRAIUOLI

A LUDICIDADE E A EXPRESSÃO CRIATIVA: O TEATRO DE BONECOS, NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina dos Santos Peixoto

A LUDICIDADE E A EXPRESSÃO CRIATIVA: O TEATRO DE BONECOS, NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ADRIANO DE ALMEIDA FERRAIUOLI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Aprovada em 14 de dezembro de 2011.
Comissão examinadora:
Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina dos Santos Peixoto - UENF
Prof. Dra. Analice Martins Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
Prof. Dra. Eliana França Crispim Luquetti Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades que me são dadas na vida, o que seria de mim sem a fé que possuo Nele.

Aos meus pais, pelo incentivo, amor e carinho que já em minha infância inseriramme no percurso pelo universo das Artes, sendo responsáveis diretos pela minha formação humana e acadêmica.

À minha esposa e companheira Adriana e minhas adoráveis filhas Alice e Anita. Pela compreensão e paciência nos momentos de ansiedade e ausência dedicados à pesquisa.

Aos alunos participantes da pesquisa: Clariciane, Dayveson, Gabriel, Hellen, Iasmin, Jennyffer, João Vitor, Karina, Laurieni, Marcela, Natália, Nythelly, Sandy, Sthefanie e Willian. Assim como à direção, professores e funcionários do C.E. 29 de Maio.

À minha estimada tia Luisa, incansável no papel de revisora oficial da família Ferraiuoli.

À Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), ao Centro de Ciências Humanas (CCH) e ao programa de Cognição e Linguagem (PCL), pelo oferecimento desse Curso, aos Docentes da UENF, aos colegas de Curso e funcionários desta tão nobre Instituição de Ensino.

Dedico em especial este trabalho à minha orientadora, Maria Cristina, por seu apoio, infinita sensibilidade e inspiração no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram a execução e conclusão desta dissertação.

Se quisermos dar uma lição a uma criança, esta lição tem que ser vivida em cena e não simplesmente dita. Que a ação não seja apenas um pretexto para a lição, mas que a lição esteja contida na ação (Machado, *apud* CAMPOS, 1998, p.139).

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu investigar e refletir sobre a utilização de vivências em Teatro de Bonecos no contexto escolar, verificando se as mesmas poderiam ser um instrumento potencializador da criatividade, da ludicidade e das relações socioculturais com educandos, do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ. Investigamos como ocorreu o processo criativo de educandos, frente aos desafios pedagógicos propostos em atividades expressivas em Teatro de Bonecos, tendo em vista a necessidade de uma formação cognitiva e sensível com crianças, que seja capaz de contribuir para a sua formação estética. O suporte teórico utilizado foi sustentado em Vygotsky, Ostrower, Luckesi, Freire, Peixoto, Pereira, entre outros, e as categorias pesquisadas foram a Criatividade, a Ludicidade e a Interação Sociocultural. A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa, como forma de reflexão e análise, através da utilização de métodos para compreensão do objeto de estudo em um contexto de pesquisa-ação e de observação participante. A análise dos dados coletados apontou o Teatro de Bonecos como uma linguagem estética, que se utiliza da voz, da criação plástica e textual, da expressão lúdica e do poder criativo do corpo. As vivências expressivas em Teatro de Bonecos apresentaram-se como um recurso didático para a Educação, capaz de favorecer significativamente no desenvolvimento da criatividade, da ludicidade e das interações socioculturais com os participantes.

Palavras-chave: Teatro de Bonecos, Criatividade, Ludicidade, Formação Estética.

ABSTRACT

This research intended to investigate and reflect on the use of Experiences in Puppet Theater in the school context, checking if this use could be a potentiating instrument of creativity, playfulness and socio-cultural relations among students from the first segment of the elementary school at a Municipal Public School in Campos dos Govtacazes / RJ. We investigated how the creative process of the students occurred when they faced pedagogies challenges proposed in expressive activities in the Puppet Theater, according to the need for forming cognitive and sensitive with children, capable of contributing to its aesthetic formation. The theoretical holder used was supported in Vygotsky Ostrower, Luckesi, Freire, Peixoto, Pereira, among others and the categories surveyed were the creativity, the playfulness and the social interaction. The methodology applied in this research was based on a qualitative approach as a reflection and analysis through the use of methods for understanding the studied object in a context of action research and participant observation. The analysis of data collected showed the puppet theater as an aesthetic language which uses the voice, textual and artistic creation, playful expression and creative power of the body. The expressive experiences in Puppet Theater were presented as a didactic resource for Education able to significantly improve the development of creativity, playfulness and socio-cultural interactions with the research participants.

Key Words: Puppet Theater, Creativity, Playfulness, Aesthetics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Primeiro desenho produzido pela estudante solitária	66
Figura 02 - Desenhos produzidos em grupo, com ajuda da estudante citada	67
Figura 03 - Desenho produzido pelo grupo anteriormente citado	68
Figura 04 - Desenho sugerindo o super-herói Wolverine	69
Figura 05 - Mostra de material produzido na atividade de colagem	74
Figura 06 - Desenhos feitos	92
Figura 07 - Boneco trazido por uma participante, representação de um jacaré	103

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Um participante com o seu boneco no colo	71
Imagem 02 - Grupo participando de uma das vivências	73
Imagem 03 - Boneco de marionetes construído com materiais de refugo	77
Imagem 04 - Criança manipulando o boneco de marionetes	79
Imagem 05 - Crianças manipulando e interagindo com o marionete	80
Imagem 06 - Participantes dançando durante a vivência	81
Imagem 07 - Crianças atuando atrás de uma mesa de Ping-Pong	87
Imagem 08 - Estudante mais alta sentada para esconder a cabeça	88
Imagem 09 - Crianças brincando e manipulando os bonecos articulados	93
Imagem 10 - Integrante, após cortar as pontas dos colchetes com a tesoura	95
Imagem 11 - Estudante prendendo a ponta do colchete com fita adesiva	95
Imagem 12 - Apresentação Teatral, com Bonecos, sobre o Meio Ambiente	96
Imagem 13 - Boneco produzido espontaneamente por uma participante	101
Imagem 14 - Participante demonstrando a possibilidade de manipulação	102
Imagem 15 - Participante no momento de confecção dos bonecos	104
Imagem 16 - Teste de distância guiado por um barbante esticado	106
Imagem 17 - Crianças ensaiando a apresentação da peça final	107
Imagem 18 - Atuação discente durante apresentação final	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Distribuição das vivências por fases						
Gráfico 02 - Divisão do material por categorias						
Gráfico 03 - Categoria: criatividade e processo criativo						
Gráfico 04 - Ontem foi a primeira vez que você assistiu um						
espetáculo de Teatro de Bonecos na Escola?						
Gráfico 05 - Você se sente preparado para usar alguma linguagem artística						
em sala de aula?						
Gráfico 06 - Você já teve alguma aula de dança, teatro, música, desenho ou						
ointura na Escola?						

LISTA DE QUADROS

Quac	dro C)1 - 1	As quatro	dimensões	do ser	humano	28
------	-------	--------	-----------	-----------	--------	--------	----

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO					
2. UM OLHAR SOBRE O CONCEITO DE CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA					
FORMAÇÃO ESTÉTICA	17				
2.1. Conceituando a Criatividade e o Processo Criativo	17				
2.2. Classificações, Categorizações e Associações da Criatividade	19				
2.3. Uma Abordagem Conceitual da Ludicidade nas Vivências em Teatro de					
Bonecos	24				
2.4. A Ludicidade a partir da Experiência Interna	27				
3. O TEATRO DE BONECOS COMO LINGUAGEM ESTÉTICA	31				
3.1. Interação Sociocultural	38				
4. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-ARTE: DO PROCLAMADO					
AO REAL	43				
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	52				
5.1. Tipo de Pesquisa	53				
5.2. O Corpus da Pesquisa	55				
5.3. Procedimentos da Pesquisa	55				
5.4. A Dinamização da Pesquisa	56				
5.5. Plano de Coleta e Análise dos Dados	57				
5.6. Análise das Categorias de Pesquisa	59				
6. VIVÊNCIAS EXPRESSIVAS EM TEATRO DE BONECOS COM					
EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	61				
6.1. Primeira Fase: Abertura dos Sentidos	63				
6.2. Segunda Fase: Introdução à Teatralidade	76				
6.3. Terceira Fase: Produção Teatral	89				
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS					
8. REFERÊNCIAS	115				
ANFXOS	119				

1. INTRODUÇÃO

O cenário atual de debates sobre a formação estética com educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Básica, sugere que novos parâmetros se desenham no cotidiano escolar. A procura de alternativas capazes de encontrar caminhos para uma aprendizagem significativa tem sido uma necessidade de educadores comprometidos com a articulação do cognitivo com o sensível.

Como alternativa de encontro em tais mediações, buscamos nossa experiência, como professor de Artes Plásticas, artista plástico e diretor do *Grupo Ferraioli de Teatro de Bonecos*. Esta trajetória vem construindo e acumulando ao longo de uma experiência profissional de mais de vinte e três anos em Teatro de Bonecos, utilizando a linguagem artística teatral como instrumental na abertura dos sentidos. Esta experiência foi alicerçada com a criação do referido grupo de Teatro de Bonecos, de origem familiar, quando o patriarca de nossa família, com profunda sensibilidade, conseguia, através da Arte, manter agregados os membros de sua família, principalmente, os filhos, alguns na puberdade e outro no seu início.

Assim, somos fruto destas vivências mágicas em arte, que desde menino nos encantaram, nos emocionaram, nos fizeram sonhar e imaginar deixando suas marcas em nossa mente e em nosso corpo. Nesse sentido, guiados por esta forma que nos fez ser, ousamos, neste momento de nosso percurso acadêmico, aprofundar nossos estudos teóricos e práticos, e, como pesquisador, nos lançarmos a verificar os possíveis caminhos, nos quais o Teatro de Bonecos, realizado com crianças, seja capaz de construir trajetórias cognitivas e afetivas necessárias para a educação na atualidade.

A atividade estética tem um importante papel, como geradora de configurações, de sínteses sensíveis não verbais e de expressão de percepções e imaginação buscando o desenvolvimento físico, mental, cultural e social do indivíduo e da coletividade.

A Arte possui valores que a transcendem, atinge o universal eliminando barreiras de tempo e lugar. Assim, o Teatro de Bonecos pode oferecer possibilidades a quem o descobre, o que durante a pesquisa fomos verificar: se tais vivências com os bonecos poderia ser um instrumento potencializador.

Sabemos que em mãos de um educador conhecedor da importância do Teatro, um boneco pode ser um instrumento de grande valor. Nem sempre a palavra

é mais importante: os gestos e trejeitos do boneco transmitem informações ao espectador que o levam a interpretação e identificação imediata da mensagem. O poder lúdico e expressivo do boneco reside em sua associação ao movimento e sonoridade, o que encanta e seduz principalmente o público infantil.

O Teatro de Bonecos está sempre intimamente ligado ao entorno histórico, cultural, social, político, econômico e educativo. E, justamente apoiados em tais pontos, desenvolvemos nossa atividade com o Teatro de Bonecos, na tentativa de transformar a experiência em uma vivência estética cheia de possibilidades, capazes de contribuir para o desenvolvimento desta dissertação.

Assim, como desafio do presente trabalho teórico-prático, que desenvolvemos através de uma pesquisa de Pós-Graduação, relacionada ao Programa do Mestrado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, utilizamos o Teatro de Bonecos, em forma de vivências expressivas, no Centro Educacional 29 de Maio (Escola Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ), buscando nelas instrumento potencializador da criatividade, da ludicidade e das relações socioculturais de educandos, tendo em vista a necessidade de formação integral de sujeitos históricos, ressignificando suas experiências de forma crítica, estética e criativa.

A utilização de uma Escola Pública como suporte da pesquisa se justifica com base em Japiassu (1998, p.8) pelo fato de o espaço escolar representar um contexto mais diferenciado do ponto de vista social, no que se refere ao agrupamento de sujeitos por séries de semelhante faixa etária. O autor citado acrescenta que o ambiente multicultural da Escola Pública oferece maiores possibilidades para que ocorram frequentes interações entre sujeitos de diferentes classes e grupos sociais, oportunizando a prática da tolerância, no confronto inevitável de valores éticos, linguísticos, morais, religiosos, econômicos e sociais distintos.

Tais argumentações destacam a Escola Pública como um fórum privilegiado para o exame das interações entre sujeitos mediados pedagogicamente, por se constituir num meio sociocultural rico e diversificado.

Como suporte teórico do estudo teórico-prático e na busca de fundamentação para análise dos dados coletados durante a pesquisa, dialogamos com autores que sustentam reflexões acerca do Teatro de Bonecos, enquanto instrumento pedagógico, além de teóricos, estudiosos e pesquisadores que contribuem para

iluminar as categorias Criatividade, Ludicidade e a Interação Sociocultural, como, Vygotsky, Ostrower, Luckesi, Freire, Pereira, Peixoto, Spolin, entre outros.

Neste contexto, buscamos na problemática, discutir sobre de que forma vivências de Teatro de Bonecos, associadas à utilização das linguagens corporal, plástica e textual, poderão desenvolver potencialidades estéticas com educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as categorias Criatividade, Ludicidade e Interação Sociocultural?

Tendo como objetivo geral compreender como vivências em Teatro de Bonecos, aplicadas ao contexto escolar poderão contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da ludicidade e da interação social, tendo em vista favorecer as potencialidades expressivas, estéticas e culturais dos educandos para uma aprendizagem mais significativa.

E como objetivos específicos, criar um espaço vivencial de Teatro de Bonecos para educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, propondo atividades pedagógicas, através da linguagem corporal, plástica e teatral que favoreceram o desenvolvimento estético e cultural dos estudantes; investigar e discutir sobre como ocorre o processo de criação, frente aos desafios propostos nas vivências lúdicas com Teatro de Bonecos e verificar se o uso do Teatro de Bonecos é capaz de potencializar os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito à criatividade e interação sociocultural.

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco partes:

- a) A primeira parte consiste em um olhar sobre os conceitos de Criatividade e Ludicidade, abordando diversos autores em suas classificações, categorizações e associações, em articulação com as vivências expressivas que foram desenvolvidas em Teatro de Bonecos;
- b) A segunda parte aponta o Teatro de Bonecos como uma linguagem estética e de interação sociocultural, descrevendo um breve histórico e as origens do Teatro de Bonecos, dialogando com autores com reflexão destacada sobre a formação estética e a interação sociocultural;
- c) Na terceira parte, elaboramos uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, a proposta de educação pelo sensível e a apresentação de um quadro envolvendo a problemática do ensino de Arte no cotidiano escolar;

- d) Na quarta parte, definimos a metodologia utilizada: o tipo, o *corpus*, os procedimentos, a dinamização, o plano de coleta e a análise dos dados;
- e) Na quinta parte, analisamos e avaliamos as vivências expressivas em Teatro de Bonecos com educandos do Ensino Fundamental, deixando reflexões conclusivas, para as considerações finais.

A partir de então, vamos pelos caminhos dos conceitos.

2. UM OLHAR SOBRE O CONCEITO DE CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO ESTÉTICA

As vivências pedagógicas aplicadas ao Teatro de Bonecos, definiram-se como um conjunto de atividades que procuraram promover experiências estéticas em diferentes linguagens expressivas, para que estudantes do ensino fundamental fossem capazes de entrar em contato com o seu potencial criativo de uma forma lúdica.

Para tanto se faz necessário conceituar criatividade e processo criativo.

2.1 Conceituando a Criatividade e o Processo Criativo

O obstáculo na definição do fenômeno da criatividade e o estudo do desenvolvimento do processo criativo pode se encontrar em sua subjetividade, complexidade e profusão de conceitos, além da escassez de obras publicadas sobre o assunto dentro da abordagem artística e da formação estética. A definição da criatividade é um assunto de investigação em si (LUBART,2008). Ainda em relação à complexidade, Sternberg (*apud*, MIRANDA e ALMEIDA, 2008, p. 282), aponta que "a criatividade representa um constructo extremamente complexo e difuso, sendo de difícil integração no corpo de conhecimentos já construído até o momento". Romo (2008) concorda com a questão da subjetividade e complexidade da criatividade e estabelece ligações do fenômeno criativo com todas as demais funções psicológicas humanas, em maior ou menor grau:

Pero, aunque concibo su naturaleza psicológica como esencialmente cognitiva, sin embargo hay que dejar sentado de entrada que estamos ante uma dimensión de la conducta humana extremadamente compleja donde una u outra manera, se hallan implicadas prácticamente todas lãs funciones psicológicas com mayor o menor peso, desde los procesos más básicos como la percepción hasta los más complejos como el pensamiento analógico o la solución de problemas y desde los procesos cognitivos a los de naturaleza afectiva o motivacional (p. 67).

De acordo com Rouquete (*apud* LUBART, 2008, p.7), "a dificuldade do estudo científico da criatividade tem a ubiquidade do conceito, e o trabalho do pesquisador consiste, sobretudo, em precisar seus contornos".

Vygotsky (2009) identifica a atividade criadora como sendo aquela em que o homem cria algo novo, independente de ser algo externo físico ou interno como um pensamento ou ideia, em concordância com o autor russo Necka e Kalwa (*apud*, MIRANDA e ALMEIDA, 2008, p.283) a definem a partir da capacidade de produzir ideias novas e apropriadas, assim como Ostrower (2009):

Criar é basicamente formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse "novo", de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos (p. 9).

Para Peixoto (2008):

O fazer artístico através da criação representa uma forma de mobilização de ações que resultam em construções de coisas novas, a partir da natureza e da cultura, sendo, também, resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas (p.40).

Por sua vez, Sternberg, Kaufman e Pretz (*apud* LUBART, 2008, p.16) definem: "uma produção nova é original e imprevista quando se distingue pelo assunto ou pelo fato de outras pessoas não a terem realizado."

Bahia (2008), em seus estudos sobre a "promoção do *ethos* criativos", considera todas as pessoas potencialmente criativas e propõe a curiosidade e a descoberta como a essência da criatividade, apropriando-se de uma representação da própria criatividade, possibilitando a comunicação e expressão criativa das experiências pessoais (p.233).

Assim como defende o educador e filósofo brasileiro Freire (2010):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (p.32).

2.2 Classificações, Categorizações e Associações da Criatividade

Em busca de categorizações que vão além da definição do fenômeno criatividade, encontramos no referencial teórico, apoio em autores que em seus modelos teóricos e abordagens diversas, associam as atividades criadoras a uma articulação entre os demais elementos em torno da sua singularidade cognitiva, tais como imaginação, memória, reprodução, conhecimento, interações sociais, adaptação, associações, cultura, interpretação, combinação, sensibilidade, percepção, experiência, repetição, curiosidade, descoberta, emoção, expressão, produção artística, entre outras.

Dentre esta seleção teórica, primeiramente recorremos a Vygotsky (2009). O autor estabelece dois tipos principais de atividade criadora: reconstituidora ou reprodutiva e combinatória ou criadora. A atividade reconstituidora ou reprodutiva, como o autor retrata, "Está ligada de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados ou elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes" (p.11).

Dessa forma, a atividade reconstituidora ou reprodutiva nada cria de novo, baseada na repetição e na experiência anterior. A atividade combinatória ou criadora pode ser definida como aquela que cria algo novo, imagens ou ações e não a simples reprodução de impressões de experiências anteriores.

O autor acrescenta:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele (VYGOTSKY, 2009, p.14).

Sobre essa questão, adverte que a simples combinação de elementos na atividade combinatória da imaginação já se caracteriza como algo novo, criado e não uma simples reprodução. "É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação"(p.17). Ao definir criatividade, aborda e classifica as atividades criadoras em

associação com a memória e a experiência como sendo responsável pela criação do "novo".

Complementando a definição do autor, em relação à adaptação ao contexto no qual a produção criativa se manifesta, Lubart e Sternberg (*apud* LUBART, 2008) apontam:

Por outro lado, uma produção criativa não pode ser simplesmente uma resposta nova. Ela deve igualmente ser adaptada, ou seja, deve satisfazer diferentes dificuldades ligadas às situações nas quais se encontram as pessoas. Certamente, nos vários estudos sobre criatividade, constata-se que tanto os sujeitos como os avaliadores mencionam geralmente esse duplo aspecto de novidade e de adaptação quando os interrogamos sobre suas concepções de criatividade (p.16).

Vygotsky (2009) acrescenta, em seus estudos, que as atividades criadoras estão intimamente ligadas à imaginação:

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (p.14).

A partir desta relação entre imaginação/criatividade, encontramos na imaginação um dos principais componentes pertencentes à esfera da criatividade, associada ao trabalho com Arte, definindo a criatividade como a principal característica da produção artística.

Na busca de esclarecimentos a respeito da relação entre a atividade de criação e imaginação, Vygotsky (2009) estabelece quatro formas de relação entre a atividade de imaginação e realidade, de forma a compreender que a imaginação é uma função vital necessária.

Sendo assim, segundo o autor (*op. cit.*, p. 20), a primeira forma de relação entre imaginação e realidade é baseada na experiência anterior do indivíduo já que "toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade". O autor ironiza, afirmando que seria um milagre a criação a partir do nada ou alheia a experiências anteriores (p.20).

Para Vygotsky, esta primeira relação é considerada a mais importante atividade de imaginação, pela dependência direta de experiências anteriores no processo da atividade criadora da imaginação.

Através de um paralelo, (*op. cit.*, p. 22) nos faz refletir que "Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela." O problema surge então na qualificação dessa experiência em relação ao acúmulo e à quantidade.

A partir de tal reflexão, fica evidenciado que uma das formas para se criar bases para o desenvolvimento da criatividade na criança, através das vivências em Teatro de Bonecos na Educação, seria a necessidade de ampliação da sua experiência.

Dando continuidade à classificação das relações entre imaginação e realidade, Vygotsky (*op. cit.*, p. 23) define a segunda forma, dizendo que ela "é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim aquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade". Esta forma não se utiliza de reprodução, da percepção de uma experiência vivida, entretanto cria novas combinações, tornandose possível através da experiência alheia ou experiência social. A imaginação é orientada pela experiência de outrem, não funcionando livremente.

Nesse sentido, Vygotsky (2009) enfatiza a importância dessa segunda relação:

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma em meio de aplicação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia (p.25).

Tendo por base tais reflexões, as vivências em Teatro de Bonecos, a partir das interações socioculturais entre o dinamizador e as crianças e vice-versa, visaram potencializar a criação dessas novas combinações através de constantes trocas de experiências ao longo da aplicação da pesquisa.

Retornando às classificações, a terceira forma de relação entre atividade de imaginação e realidade é de caráter emocional. Manifestando-se a partir da criação de imagens conhecidas, desencadeadas por qualquer sentimento, qualquer emoção.

As Vivências em Teatro de Bonecos, entendidas como uma experiência artística e estética, teve a pretensão de trabalhar com as crianças a nível do sensível, buscando ampliar sua formação cultural e a capacidade de percepção e imaginação (SOARES, 2006, p.2), por conseguinte da criatividade. Dentro dessa linha de argumentação, para Aranha e Martins (1993), a estética está intimamente ligada às manifestações artísticas, considerando que o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento, à percepção e à criação.

Ainda a respeito do sensível, Vygotsky (2009) complementa:

A emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, idéias e imagens consoantes com o ânimo que nos denomina num determinado instante (...). Há muito os psicólogos notaram o fato de qualquer sentimento não ter apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de idéias, imagens, impressões. Esse fenômeno foi denominado por eles de lei de dupla expressão dos sentimentos (p.25).

Por outro lado, o autor (*op. cit.*, p. 28) sublinha a existência de uma relação inversa entre imaginação e emoção, que ocorre quando a imaginação influi no sentimento, estabelecendo uma relação entre afetividade e formas de imaginação criativa.

Na tentativa de acrescentar reflexões acerca do sensível, nos remetemos a artista plástica e autora sobre questões da arte e criação artística, Ostrower (2009, p.12), que define a palavra sensibilidade como a "porta de entrada das emoções", e afirma que grande parte dela, "incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente." E outra parte da sensibilidade chega ao nosso consciente de modo articulado em formas organizadas, percebíveis, "é a nossa percepção que abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações."

Ao estabelecer relações entre percepção, sensibilidade, consciência e compreensão, a autora ainda esclarece:

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e

cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser. Nessa ordenação dos dados sensíveis estruturam-se os níveis do consciente; ela permite que, ao apreender o mundo, o homem apreenda também o próprio ato de apreensão; permite que, apreendendo, o homem compreenda (OSTROWER, p.13).

A partir de tais articulações, Barbosa (1998) complementa que:

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (p. 16).

Dentro dessa abordagem, Pereira (1992) enfatiza a importância da relação entre sensibilidade e expressividade nos processos criativos:

Entrar em contato com nossa sensibilidade, expressá-la corporalmente, liberta-nos de padrões arraigados e castradores, tomar consciência do poder expressivo de nosso corpo abre infinitas perspectivas para um trabalho mais criativo, crítico, humano e prazeroso (p.141).

Retomando as classificações, Vygotsky (2009), ao explicitar a quarta forma de relação entre imaginação e realidade, aborda a possibilidade da criação de algo completamente novo, independente da experiência e sem nenhuma correspondência com a realidade. Entretanto, a relação com a realidade se dá no momento de sua materialização, passando, a obra, influir no mundo real que a cerca.

Sobre essa materialização, Smolka (2009), estudiosa da obra de Vygotsky, em um de seus comentários sobre o livro, *Imaginação e Criação na Infância*, salienta sobre a complementação da imaginação, ao concretizar-se num artefato, num texto, numa obra: "(...) precisa tomar uma forma, tornando-se um produto que possa integrar, de maneira objetiva, a produção coletiva." (p.30)

Também, Peixoto (2008) ressalta: "no fazer criativo podem-se articular uma produção, um trabalho e uma construção, representando a expressão de uma cultura e de sentimentos; uma interpretação; um conhecimento de mundo." (p.40)

Sendo assim, supomos que as vivências em Teatro de Bonecos possam materializar a imaginação e o processo criativo com base nas formas de relação entre a atividade de imaginação, a expressão e a realidade vivenciada.

2.3 Uma Abordagem Conceitual da Ludicidade nas Vivências em Teatro de Bonecos

As atividades lúdicas, de acordo com a definição de Pereira (2008), são aquelas brincadeiras ou jogos que permitem instaurar um estado de inteireza (pensamento, sentimento e ação): "uma dinâmica de integração grupal, ou de sensibilização, atividades de artes-plásticas (massa de modelar, recorte e colagem, desenhos, pinturas, construção de fantoches, entre outras)" (p.161).

Os autores abordados neste estudo científico, como Vygotsky (2009), Luckesi (2010), Benjamin (2010) e Pereira (2008) consideram a ludicidade indissociável da prática pedagógica infantil, fazendo parte fundamental do processo criativo da criança, por trabalhar questões associadas à imaginação, expressão, sensibilização e interação.

Desta forma, as vivências em Teatro de Bonecos representaram uma possibilidade de aplicação de práticas pedagógicas lúdicas, que buscaram a espontaneidade, a alegria, a autonomia e a liberdade associadas diretamente ao desenvolvimento da criatividade nas crianças participantes.

Para Martins (2008), o Teatro de Bonecos é um espaço de criatividade e de ludicidade. No seu processo, acontece um entrelace de relações criativas: preparação e criação dos bonecos, relações sociais e culturais entre os participantes, etc. O Teatro de Bonecos, segundo a autora, se revela como uma linguagem estética, que se utiliza do corpo, da voz, da expressão corporal, da expressão lúdica e poder criativo do corpo. Respeitando a individualidade de cada um, o processo criativo se estabelece a partir da ludicidade, valorizando a expressão de cada corpo, de suas subjetividades, identidades, cultura e que se relacionam com sua dimensão biográfico-sócio-cultural (p.26).

As vivências em Teatro de Bonecos, além de seu caráter lúdico, estão inseridas num contexto de arte-educação, sendo assim, segundo Pereira (2008), podem ser chamadas de atividades expressivas.

Ainda, segundo a autora:

Arte-educação e ludicidade são processos que se entrelaçam, formando uma trama de cores, formas, brilhos e sons. Uma tessitura de pensamentos, sentimentos e ações, de estímulo à criatividade, à expressão pessoal, ao contato consigo e com o outro (p.161).

Para Vygotsky (2009, p.17), as brincadeiras infantis têm um papel primordial em seu processo de criação, pois as crianças conseguem uma melhor expressividade através delas. De acordo com o autor, a manifestação da criatividade na criança está presente já na sua primeira infância (até três anos de idade), estabelecendo-se relações com a atividade criativa reprodutiva em conjunto com a atividade combinatória: "a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que se vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas".

A atividade expressiva em Teatro de Bonecos utilizou como uma de suas ferramentas didáticas o boneco, criado e confeccionado artesanalmente pelas próprias crianças. Pretendeu-se que o participante, ao criar, confeccionar e manipular os bonecos para participação nas vivências de Teatro de Bonecos, pudesse estar em contato direto com o ato de brincar, possivelmente, desenvolvendo sua criatividade através da ludicidade, além da oportunidade da interação com os seus colegas de turma e com o pesquisador.

Entretanto, os aspectos lúdicos das vivências em Teatro de Bonecos não se limitam apenas à manipulação dos bonecos, podendo a própria linguagem corporal da criança, ser um recurso valioso na proposta lúdica, além das características lúdicas experimentadas durante o processo de criação da atividade expressiva, de acordo com Bonfim (2010).

A autora caracteriza a brincadeira como algo inerente à atividade infantil, possuindo a criança uma linguagem própria de expressão que, através da ludicidade, poderá ser evidenciada e, assim, "experenciar um envolvimento mais profundo com o que está sendo proposto e, consequentemente uma apreensão mais significativa no campo da aprendizagem" (BONFIM, 2010, p.28).

Benjamin (2010), ao citar alguns aspectos durante a brincadeira infantil, estabelece:

Que nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas - pedras,

plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade da matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas. (p.246)

O autor reflete ainda sobre a importância da utilização de instrumentos de brincar como no caso da imitação, presente nas brincadeiras e não no brinquedo. Podemos observar, por exemplo, quando a criança quer transformar objetos em cavalo, quando deseja brincar com areia e escolhe ser pedreiro, ou quando, ao se esconder, se transforma em bandido e policial.

Por sua vez, Vygotsky (2009, p. 97) reconhece a imitação como uma forma de expressão infantil, na qual as impressões externas sobre o ambiente circundante por intermédio dela são concretizadas. Durante a vivência em Teatro de Bonecos, estas atitudes puderam ser percebidas, entre outras oportunidades, nas ações lúdicas estabelecidas a partir da interação e manipulação criativa dos bonecos pelas crianças.

Nosso interlocutor russo defende que o desenvolvimento do processo criativo infantil estaria mais próximo da dramatização ou da criação teatral por conta da relação destas com a brincadeira.

Dada a raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação. Por isso, é mais sincrético, ou seja, contém em si elementos dos mais variados tipos de criação. Nisso, aliás, reside a maior preciosidade da encenação teatral da criança, que fornece prova e material para os mais diferentes tipos de criação infantil. As crianças criam, improvisam ou preparam a peça; improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou a parte natural de toda uma brincadeira divertida. A preparação dos acessórios, das decorações, do figurino dá motivos para a criação plástica e técnica das crianças. Elas desenham, modelam, recortam, costuram, e, de novo, todas essas ocupações adquirem sentido e objetivo como partes de uma idéia comum que as inquieta. Por último, a própria brincadeira, que é composta de apresentação de personagens. finaliza todo esse trabalho e fornece-lhe uma expressão completa e definitiva (VYGOTSKY, 2009, p.99).

Portanto, as vivências teatrais com Teatro de Bonecos, levaram em consideração todos os aspectos relevantes para o desenvolvimento do processo criativo infantil de uma forma lúdica.

2.4 A Ludicidade a partir da Experiência Interna

Segundo Martins (2008), acredita-se que o Teatro de Bonecos em sua ludicidade criativa, é um caminho que impulsiona o aprendizado a partir do acesso interno à sabedoria do corpo, utilizando-se do lúdico na abertura dos sentidos, plasticidade do comportamento e o prazer de existir. Como averigua Luckesi (*apud* MARTINS, 2008, p. 28), a ludicidade está na dimensão interna da pessoa que vivencia a prática:

A ludicidade é uma atividade criadora a partir da vivência e percepção interna do sujeito (...). As atividades lúdicas permitem que o indivíduo vivencie sua inteireza e autonomia em um tempo-espaço próprio, particular. Esse momento de inteireza e encontro consigo mesmo gera possibilidades de autoconhecimento, de maior consciência de si.

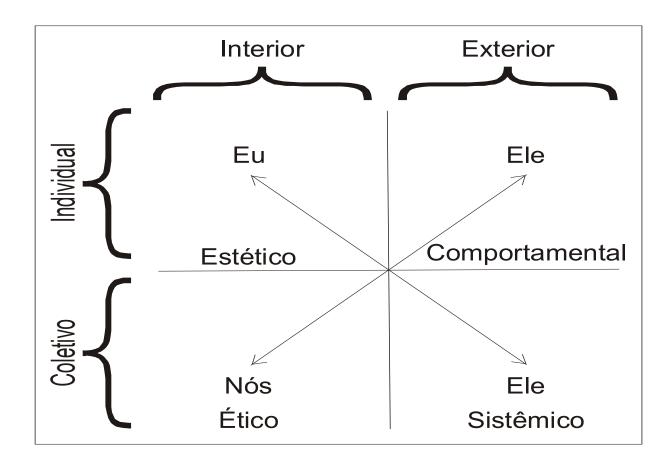
Sobre este ponto de vista da ludicidade e das atividades lúdicas, abordadas a partir de experiências internas, Luckesi (2010, p. 01) conceitua o fenômeno da ludicidade, focando a experiência lúdica como uma vivência e percepção interna do sujeito que a vivencia. Deixando de lado aspectos externos porém, importantes como os sociológicos, os etnográficos, os históricos ou os descritivos, confrontando com os seguintes questionamentos: O que é a atividade lúdica para o sujeito que a vivencia? E, enquanto vivencia, que efeitos essa experiência lhe produz?

Acreditamos que a ludicidade envolvida na prática das vivências em Teatro de Bonecos, buscaram esta plenitude citada pelo autor, uma experiência plena, quando os participantes estão envolvidos de corpo e mente na atividade, não havendo lugar para qualquer outra coisa além da própria atividade, criando um espaço de descobertas criativas.

Ainda em suas abordagens sobre ludicidade e atividades lúdicas a partir da experiência interna, o autor explicita: "Ludicidade, a meu ver, é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo entendida por mim a partir do lugar interno do sujeito." (p 03). Martins (2008, p. 32), em relação aos processos internos e externos envolvidos nas atividades lúdicas e criativas, acrescenta que "A busca de soluções criativas cria um trânsito de

informações entre o processo interno e externo, a partir de suas vivências sensoriais, afetivas, emocionais, cognitivas e energéticas."

Dentro deste contexto, Wilber (*apud*, LUCKESI, 2010, p. 03) afirma que o ser humano possui 04 dimensões, em uma abordagem integral do mesmo, que são: individual interior; individual exterior; coletiva interior e coletiva exterior. O quadro a seguir auxilia na compreensão da proposição do autor:



Quadro 01 - As 04 dimensões do ser humano.

Dentre elas, destacamos:

A Dimensão Interior Individual, na qual o indivíduo vivencia uma experiência, dentro de si mesmo, do EU, ou seja, a dimensão espiritual, estética, dimensão que garante o crescimento individual interno, através das múltiplas fases de desenvolvimento, que vão do pré-pessoal, pelo pessoal para o transpessoal. Esse é o campo do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica, da criação artística, da percepção estética (...);

E a <u>Dimensão Interior Coletiva</u>, como sendo aquela na qual o ser humano vivencia sua experiência de comunidade, dos valores e sentimentos de viver e conviver com os outros, vivência da cultura e dos valores comuns, que dirigem a vida. É a dimensão do NÓS, de nossa experiência, na qual se faz presente a formação e a vivência da ética e da moral. É o campo da sensação, dos sentimentos e da vivência com o outro, do convívio, da interação social, da ética, da moral (...).

Tomando estas duas definições como referencial, quando definimos ludicidade como um estado de consciência, estamos falando a partir da vivência e percepção interna do sujeito. Uma abordagem só poderá ser plena para uma pessoa como sujeito, só ele poderá vivenciar a "plenitude da experiência" através de uma atividade, no nosso caso, as vivências em Teatro de Bonecos. A Ludicidade nesta perspectiva é interna.

Entretanto, nos deparamos com as vivências em Teatro de Bonecos, propostas como uma atividade grupal. Justificada por Luckesi (2010), quando explicita:

Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com os outros, a ludicidade é interna: a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum: porém um grupo, como um grupo, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum: porém, em última instância quem sente é o sujeito (p.6).

Vivenciar uma atividade lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia do grupo, ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo.

Na prática das vivências teatrais com Bonecos, foi escolhido um grupo com características em comum: idade, série escolar, integrantes de uma mesma turma, interesses. Afinal, para outra pessoa a atividade poderia trazer desprazer, falta de interesse. Partimos em busca da integridade, do estado interno de inteireza, alegria, prazer, esta experiência se deu, ao mesmo tempo, na interação coletiva com as outras pessoas, participando e partilhando da felicidade do momento, buscando proporcionar o desenvolvimento individual mediado pela ludicidade.

Portanto, apoiado em Martins (2008), as vivências em Teatro de Bonecos fazem parte de um processo que sempre auxiliará o desenvolvimento e desenrolar da criatividade, a partir do prazer envolvido, na ludicidade do pesquisar, do conhecer em si, do expressar, do escutar, do compartilhar, do brincar. Dessa forma o participante foi estimulado a desenvolver sua consciência corpórea criativa diante dos desafios que o processo criativo lhe apresentou. "O conhecimento não se transfere, se cria, através da ação." (p.36).

Para tanto, vamos, a seguir, aprofundar tais questões.

3. O TEATRO DE BONECOS COMO LINGUAGEM ESTÉTICA

O teatro, descrito por Santana e Peregrino (2001, p.97), "é uma das mais antigas manifestações culturais do homem e o tem acompanhado ao longo da história, discutindo e confrontando suas crenças, valores, costumes, atitudes, fantasias e realidades". Na visão dos autores, o teatro na atualidade, ajuda o homem na compreensão de sua posição perante a sociedade em que vive, contrastando com uma visão antiga, na qual o teatro cumpria um papel espiritual de aproximação do homem com seus deuses e/ou de submissão a eles.

Na descrição de um breve histórico e origens do Teatro de Bonecos, Amaral (1998) pontua as relações humanas com a dramaturgia e encenações teatrais:

No Oriente, caracteriza-se pelo sobrenatural, é a busca do homem por outra realidade, é a sua relação com o divino (p.07);

No Ocidente, o teatro de bonecos se caracteriza por apresentar o homem em sua realidade terrena, nas suas relações, nas suas situações sociais, ou nos aspectos poéticos desta mesma realidade; Na Grécia Antiga, os bonecos articulados tinham grande importância cultural:

Na Idade Média, os bonecos eram utilizados nas doutrinações religiosas e apresentados em feiras populares;

Na América, os fantoches foram trazidos pelos colonizadores; Entretanto os nativos já confeccionavam bonecos articulados que imitavam movimentos de homens e animais (p.08);

No Brasil, os bonecos começaram a ser utilizados em representações, no século XVI. No tempo dos vice-reis, eram muito apreciados. Foi no Nordeste que o Teatro de Bonecos apareceu com destaque, principalmente em Pernambuco, onde até hoje é tradição. É o teatro mamulengo, rico em situações cômicas e satíricas (p.09).

Ao pontuar especificamente o desenvolvimento do teatro como instrumento educativo no Brasil ao longo da história, Santana e Peregrino (2010, p.97) nos falam que a sua implementação remonta efetivamente apenas aos últimos 50 anos, devido, principalmente, ao reconhecimento crescente da importância do teatro na aprendizagem, assim como a contribuição dada por educadores que favoreceram a inclusão do Teatro na Educação Básica.

Ainda segundo, Amaral (1998), o uso do Teatro de Bonecos como expressão artística é de suma importância nos processos de construção do conhecimento:

A educação através da arte pode proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação e experiência da criança e desempenhar significativo papel no seu processo de desenvolvimento pessoal (p.09);

Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que o sujeito reúne diversos elementos de sua experiência, para um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, o indivíduo realiza mais que um quadro, uma escultura etc.; realiza parte de si próprio, como pessoa, como sente e como vê e, certamente, as condições essenciais desse processo se encontram na imensa gama de possibilidades que o teatro de bonecos oferece para estimular e desenvolver na criança seu potencial imaginativo e de criação (p.10).

Nesse contexto, Vygotsky (2001) acrescenta que:

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 o 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 vêem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica (p.321).

Percebemos a relevância do uso da Arte enquanto expressão da Linguagem, nos processos de transformação e desenvolvimento humanos em Vygotsky (*apud*, PEIXOTO, 2008):

(...) a arte, como forma de expressão da linguagem¹, tem a função de signo², fazendo a mediação do homem com o mundo e servindo como instrumento de transformação e de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A arte pode clarear o pensamento, reorganizando internamente o ser humano, pois na construção de seu espaço interno, é possível a criação de uma consciência de si (...) (p.43).

Ao definir Arte, Peixoto (2008, p.39) aponta para uma diversidade de significação do termo, afirmando não existir uma única denominação da proposição Arte. Ressaltando que a idéia de Arte está vinculada a um cunho sociocultural, baseada em diversas teorias, atividades, formas de expressão e pertencente a uma área cognitiva.

² É um instrumento psicológico, com materialidade simbólica, com função de desenvolvimento e tem marca cultural. É um meio de comunicação, de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. É um meio de união das funções em nós mesmos, além de ter uma função representativa.

_

¹ Vygotsky entende a linguagem enquanto um signo mediador e transformador por excelência.

Complementando a definição da autora sobre o que é Arte, Cavassin (2008, p.49) acrescenta:

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada à idéia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. A arte proporciona prática criadora à luz das relações sociais, culturais e estéticas levando em conta as transformações nas novas configurações de tempo e espaço. Compreendê-la como processo social, é, portanto chamá-la de produção cultural e conhecimento humano. (...) o processo representa uma teia de relações humanas baseadas em produções simbólicas, estéticas, estésicas³ e críticas que interferem no tempo e espaço humanos (p.49).

Estabelecendo uma relação entre arte-ciência, Lancri (*apud* LEITE 2008, p.29) defende:

A arte nos faz entender certos aspectos que a Ciência não pode fazer (p.20);

(...) isto é, a educação dos sentidos e da percepção amplia nosso conhecimento de mundo, o que vem reforçar a idéia de que a arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas (p.21).

Para Duarte Junior (2008, p.111), a Arte para a criança se apresenta mais como uma atividade, do que um produto a ser realizado. Revelando sua importância como uma ação significativa, abrindo-lhe possibilidades para a experiência estética. O autor destaca a importância da Arte para o desenvolvimento perceptual, emocional da criança e para seu desenvolvimento criador:

Desenhando, pintando, esculpindo, jogando papéis dramáticos, etc., a criança seleciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo. Assim, ela busca um sentido geral para sua existência, percebendo o seu "eu" como um todo integrado e relacionado ao seu ambiente. "Para ela, a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio com que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo.

_

³ Sentimento do Belo.

Ao produzir formas artísticas, fundem-se os processos de pensamento, os processos emocionais e perceptuais infantis, numa síntese que confere ao trabalho este caráter de integração (p.112).

Fantin (2008) nos aponta para as especificidades da visão da infância em diferentes culturas:

(...) seu poder de imaginação, fantasia, criação, e considerar a criança em seus direitos, entendendo-a como um ser que produz cultura e nela é produzido, que subverte a ordem das coisas, que transforma o real, que cria possíveis. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreendê-las melhor, mas a ver o mundo através de seus olhos, do ponto de vista da infância (p.37-38).

A autora (*op. cit.*, p.38-39) investiga o papel das produções culturais infantis na constituição do ser criança e sua experiência sobre formação estético-cultural na Educação, permeando caminhos atrelados à imaginação, ao processo criador, à apreciação e à produção infantil. Defendendo, no caso da Educação Infantil, a utilização de "(...) conteúdos específicos relacionados ao desenvolvimento infantil, às linguagens, à construção do conhecimento nas diferentes áreas, bem como as posturas e atitudes necessárias a esse processo de construção".

Ainda a autora questiona, a partir de pesquisas, sobre a importância que as produções culturais infantis aliadas às atividades lúdicas e estéticas assumem na formação das crianças:

(...) por envolver uma forma de pensamento simbólico e intuitivo e por articular linguagens que expressem a intensidade do ser criança, além de constituir elementos de uma cultura infantil, é importante identificar como essas dimensões - que têm como base comum o trabalho com o imaginário, a expressão e a cultura - estão presentes no ensino; como as crianças se relacionam com as produções culturais no espaço escolar e o que elas pensam de tais produções; se elas estão contempladas com estatuto próprio, se são tratadas como conhecimento e/ou patrimônio cultural da humanidade; se são acessórios complementares de outras atividades ou se aparecem apenas em momentos recreativos e de lazer. Enfim, importa saber qual o caráter que as produções culturais infantis assumem no ensino e no tempo-espaço escolar (p.43).

As vivências pedagógicas em Teatro de Bonecos, para crianças do Ensino Fundamental, buscaram na pluralidade, um princípio articulador do conhecimento, implicando meios de trabalhos educativos na diversidade. Segundo Vygotsky (2008),

"o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo seu desenvolvimento mental" (p.107).

Assim, buscando esta amplitude, as vivências em Teatro de Bonecos se comprometeram com a formação estética dos educandos, percebendo as linguagens artísticas como formas sensíveis de criação e expressão. Esta forma de construção criativa caminha no sentido contrário de uma prática de Ensino recebida pelas crianças na sociedade contemporânea, que ainda prioriza a linguagem verbal, em detrimento das demais linguagens.

Como toda manifestação de Arte pressupõe uma linguagem, buscou-se na utilização da linguagem não verbal do Teatro de Bonecos, a construção de sentidos no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos participantes das vivências teatrais.

Segundo Duarte Junior (2008):

A linguagem fornece o sistema simbólico básico para que o homem se volte sobre suas experiências e as compreenda, atribuindo-lhes **significações.** A percepção que temos do mundo é construída pela linguagem, que fragmenta e ordena aquele modo de perceber primitivo, "sincrético" (p.74).

Significações estas obtidas a partir da produção de formas, percepções, e sensações capazes de contribuir para que a criatividade, a imaginação, a ludicidade e a interação sociocultural sejam vivenciadas e potencializadas, desafiando os coautores num conjunto de atividades que os motivassem a trabalhar nesse sentido.

Desafios estes baseados principalmente na teatralidade, definida segundo Netto (1980) como "a produção de forma, de significantes que surgem como um conjunto em cena" (p.21).

Neste ponto, dialogamos com Santos (2005) que sustenta defendendo que "a prática do teatro deve ser compreendida pela escola como mais um instrumento de ação sobre a realidade, que passa a adquirir novos significados através da construção coletiva de um discurso estético (...)" (p.240).

Dentro dessa mesma linha de argumentação, Barbosa (1998) e Roubine (1998, p.35) destacam que vivências em Teatro de Bonecos, em consonância com o signo teatral e a teatralidade, possibilitam às crianças a oportunidade de sugerir, de

fazer sonhar, de experimentar, de refletir e de elaborar um conhecimento das convenções teatrais.

Dessa forma, busca-se a instrumentalização de um conhecimento teatral básico, a partir da combinação de atividades artísticas que permitem uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo.

Nesta direção, Pain (*apud* AMARAL, 1998, p.16) afirma que "o Teatro de Bonecos é um campo de experiência muito rico por tudo aquilo que produz: criação plástica do boneco, decorações, acessórios, invenções de cenários, realizações grupais, utilização da palavra na própria criação (...)."

Esses caminhos nos remetem às considerações relativas ao teatro na educação, presentes no PCN-Arte:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (p.84).

Assim como Amaral (1998), destaca a importância do Teatro de Bonecos na formação estética, afirmando, em seus estudos, que:

O Teatro de Bonecos, enquanto instrumento de educação é de relevante significação no campo da afetividade, da motricidade e da cognição, pois favorece a técnica, o desenvolvimento do potencial criativo: a sensibilidade, a liberdade de expressão, a desinibição (p.10);

É grande a importância do Teatro de Bonecos na construção do conhecimento. A educação através da arte pode proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação e experiência da criança e desempenhar significativo papel no seu processo de desenvolvimento pessoal (p.09).

Complementando as considerações referentes à importância do Teatro como instrumental pedagógico e cultural, Ferreira (2006) argumenta:

O teatro não precisa ser educativo para educar. Teatro é educação, é "pedagogia cultural" que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para a realização do fazer teatral. O conceito de "pedagogia cultural", do que faço uso em vários momentos dessas reflexões, é o trazido por

Steinberg e Kincheloe (2001) que tomam as mais variadas instâncias culturais como espaços eminentemente pedagógicos, nos quais as subjetividades e identidades são constituídas, afirmadas e contestadas (p.15).

Com intuito de prover o desenvolvimento integral⁴ das crianças, foi utilizada justamente esta "pedagogia cultural", expressa nas práticas das vivências pedagógicas em Teatro de Bonecos, na busca da aquisição de conhecimentos pelo sensível por parte delas.

Peixoto (2008, p.47) entende "vivência pedagógica" como algo criativo, original e plural, capaz de nos tocar para que sejamos tocados, que articule os nossos sentidos por meio de linguagens expressivas.

Dessa forma, uma vivência estética poderá favorecer com que haja unidade entre o pensamento, o sentimento, a sensação e a intuição, permitindo uma abertura para o inusitado/desconhecido.

Entendendo novamente com Fantin (2008), vivências pedagógicas com Teatro de Bonecos, como forma de produção cultural, poderão contribuir na criação de "situações importantes de aprendizagens culturais, educativas e estéticas, transformando tais vivências em experiências culturais de formação" (p.41-42).

Por sua vez, Santos (1999) ressalta, a partir de sua experiência didática com Teatro de Bonecos, outras questões pertinentes à prática pedagógica teatral, apontando que:

Ele se constitui como um mediador que, primeiramente, permite um contato com o mundo interno que se dá pela identificação da pessoa no personagem quando ela o está confeccionando. Num segundo momento, ele auxilia na relação com o mundo externo, através do contato que o personagem vai estabelecendo com o ambiente e com as pessoas (p.109).

O boneco não é apenas um brinquedo qualquer para a criança. Ele exerce uma ação específica na brincadeira infantil e pode ser utilizado como um valioso instrumento de ação terapêutica e pedagógica (p.113).

Portanto, percebemos que a inserção de vivências em Teatro de Bonecos no Ensino Fundamental poderá proporcionar experiências que possam vir a contribuir

_

⁴ Segundo Pereira (2008, p.03), O ser humano em sua totalidade constitui-se pela integração de pensamentos, sentimentos, emoções e ações, interagindo de maneira dinâmica com seu meio sociocultural.

para o desenvolvimento integral da criança em vários aspectos, destacando entre eles: a imaginação, a emoção, a percepção, a criatividade e a interação social.

3.1 Interação Sociocultural

As vivências em Teatro de Bonecos, como uma proposta pedagógica, buscaram estabelecer uma relação recíproca entre os participantes, através de uma conexão mediadora entre os estudantes e o pesquisador. Assim, o investigador, no desenvolvimento da pesquisa, direcionou as atividades propostas e a solução dos problemas apresentados, estabelecendo um exercício dialético entre o conhecimento que detém e o que as crianças trazem de seu universo sociocultural, contribuindo para a construção de significados.

Vale esclarecer que entendemos cultura, juntamente com Ostrower (2009), "como as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte" (p.13).

A autora, ao associar interação social e cultura, ressalta que "(...) a cultura representa o desenvolvimento social do homem; configura as formas de convívio entre as pessoas" (p.11).

Entretanto, se entendemos que cultura é somente acumulação de experiências e sua transmissão, estaremos admitindo um papel passivo da criança no processo cultural. Porém, se reconhecemos a cultura como "criação e recriação de si, do outro e do mundo, poderemos conceber a criança como sujeito ativo, (...) recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo" (PERROTI, apud, Fantin p.40).

Ao estabelecer relações entre cultura e construção de significados, Duarte Junior (2008) acrescenta:

A cultura é "uma realidade na qual nada carece de significado" justamente por ser ela a própria construção do significado: por ser ela a expressão dos valores de determinada comunidade humana. Na cultura a vida adquire um sentido, concretizado em suas construções. "Ao criar uma cultura, os indivíduos ou comunidade projetam diante de si, em obras e objetos, um sistema organizado de valores e de significações que revelam sua visão de mundo e sua concepção da vida⁵" (p.52).

_

⁵ A.D. Salvador, Cultura e educação brasileiras, p.29.

Por conseguinte, Vygotsky (2009), ao unir cultura a desenvolvimento infantil, esclarece:

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e relacionar com os outros (p.8).

Para Silva (2010, p.211), o professor que busca desenvolver essas apropriações culturais em sua prática pedagógica, deve formular perguntas básicas do tipo: "quais práticas operar para favorecer a construção interativa dos saberes nas instituições educativas? Quais situações propor aos estudantes?"

Segundo o autor, começando sua ação por estas questões, o professor deve ter claro que está objetivando as interações entre os alunos e que estes "não são copos vazios que os docentes deveriam encher". Assim como para Freire (2010) que sentencia que "(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua construção" (p.22).

O autor ao abordar a importância da valorização do universo sociocultural dos estudantes sustenta:

É preciso levar em conta o universo de experiências, de conhecimentos, de expectativas que os estudantes trazem consigo para, a partir daí, definir as práticas educativas, as situações a serem propostas para suscitar sua expressão e confrontação e cuidar das "redes de formação recíproca" e das trocas a respeito de objetos de conhecimento (p. 211).

Objetivando estes intercâmbios, um dos recursos utilizados na abordagem foi o uso da intervenção criativa, no sentido de ampliar a compreensão da intencionalidade das ações pedagógicas durante as vivências em Teatro de Bonecos na Educação (SANTOS, 2010, p.3).

Dentre essas ações, destacamos a intervenção nas relações interpessoais e na aplicação dos conteúdos, utilizando-se recursos em bricolagem. Tal intervenção buscou desenvolver o interesse do grupo e a criação coletiva, evidenciando aspectos do processo de apropriação dos elementos fundamentais da linguagem da arte, presentes no Teatro de Bonecos.

No entanto, Silveira (2010) salienta que a participação do professor em vivências de Teatro de Bonecos como instrumento pedagógico, em muitos casos, pode interferir na espontaneidade do grupo, que busca na "forma" de representação do professor, um "modelo" a ser copiado. Partindo desta suposição, buscamos uma intervenção criativa que contemplasse a possibilidade de liberdade do uso do exercício imaginativo associado ao fazer criativo.

Telles (2008, p.17) destaca a função da intervenção do docente em vivências de Teatro de Bonecos, caracterizando o pedagogo teatral como *bricoleur*. Esse teórico sustenta que a bricolagem ocorre quando o docente, envolvido na prática pedagógica em Teatro, também é artista e utiliza-se de materiais e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional em suas abordagens, pois sua prática docente não se encontra descolada de sua prática artística.

O autor citado sugere que as formas de intervenção criativa devem se organizar paralelamente às dinâmicas dos processos de criação com os quais o artista-pesquisador está envolvido, como a capacidade de engendrar novas conjugações, realocando partes e construindo, a partir deste jogo, um novo objeto ou solução diante de um problema posto. Isto pode garantir ao *bricoleur* a capacidade de um aprimoramento técnico no decorrer dos anos de trabalho, recriando estratégias de ação (p.18).

Partindo desses conceitos, conduzimos a intervenção criativa nas vivências em Teatro de Bonecos aliada à *bricolagem*, de uma forma mais aberta, o que não quer dizer sem planejamento ou preparação. Permitindo a possibilidade de criar e de reinventar procedimentos, projetos, atividades, exercícios, instrumentos de trabalho que possibilitaram um maior envolvimento do pesquisador com os alunos, no processo de ensino e de aprendizagem.

Retornando às argumentações a respeito da intervenção criativa, de acordo com Telles (2008), para o pedagogo Philippe Perrenoud (1993), a transposição didática é o meio pelo qual o professor exercita sua função de *bricoleur*, pois "ensinar é antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, um ano, um horário, de um sistema de comunicação e trabalho" (p.25).

Silva (2010) acrescenta que:

O professor favorece e provoca a intervenção criativa dos alunos na construção do conhecimento e na construção da própria sala de aula (p.204);

Em sala de aula o professor é o principal responsável pela educação fundada nesta base. Ele cuida da "materialidade da ação" disponibilizando e promovendo agenciamentos de comunicação que favorecem o diálogo e a cooperação entre estudantes (p.205).

De acordo com as questões apresentadas, a interação sociocultural pretendida, através das vivências em Teatro de Bonecos, buscou a reflexão, a discussão de ideias, a troca de experiências e opiniões. As verbalizações ocorridas durante as vivências, segundo Silveira (2010, p.16), "não só acompanham a realização da tarefa, mas a orientam, num sentido de planejamento e apoio, promovendo aprendizagens durante o processo."

Tal questão encontra eco em Pereira (2008, p.151), quando avalia o processo de construção artística ao dizer que "As relações se constituem no ambiente social, o processo de crescimento se dá no contato com o outro, na percepção das diferenças, na aceitação da multiplicidade de pensamentos, na avaliação de seu próprio fazer."

Assim como também sustenta Vygotsky (2010, p.100), "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam".

O autor aponta a importância do meio social, representado na Escola pelo professor e demais colegas e, no caso específico das vivências pedagógicas em Teatro de Bonecos, além das crianças participantes, a presença participativa do próprio pesquisador, como dinamizador e mediador do conhecimento. Que propõe como elemento indispensável no crescimento do indivíduo, o fato da criação e uso da *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida, segundo Vygotsky (2010), como sendo:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.103).

Entendemos que o autor ressalta a importância da participação do professor ou pesquisador na intermediação por resultados, colaborando para o desenvolvimento potencial dos assistidos, assim como para as relações de intercâmbio intelectual entre os que tomam parte neste processo cognitivo.

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2010, p.204) aponta para a possibilidade de uma redefinição da sala de aula como ambientação comunicacional, favorecendo a confrontação coletiva de subjetividades e socialização através da interatividade, como adverte: "Criam-se hábitos de convívio na diversidade e a aprendizagem torna-se aí uma experiência relacional participativa que tem sentido para o aluno, uma vez que contempla sua subjetividade, seu faça você mesmo."

O autor reflete sobre as responsabilidades do professor que busca uma educação nas bases da socialização capaz de propiciar a "materialidade da ação", através da disponibilização e da promoção de agenciamentos de comunicação que favoreçam o diálogo, a cooperação e a socialização entre os estudantes. Também, as vantagens de um trabalho sustentado por ações de socialização encontram-se na possibilidade de buscar e avaliar informações, favorecendo a criação de conhecimentos capazes de ampliar a comunicação e disponibilizar modos de participação-intervenção, ao propor projetos de trabalho que acompanhem os grupos e mobilizem a sinergia entre competências diversas.

Nessa direção, Silva (2010, p.210) nos faz refletir:

O professor não é somente ator na rede de interações, mas, sobretudo autor. Ele provoca e disponibiliza a rede de interações tomando por base os fundamentos da interatividade. É nesta materialidade comunicacional que ele expressa sua autoria. Aliás, manter essa materialidade, essa ambiência, já constitui sua autoria.

Assim, coube ao pesquisador propiciar nas vivências em Teatro de Bonecos esta "materialidade da ação", na busca da interatividade, objetivando a promoção da integração, do sentimento de pertença, de trocas, da crítica e da autocrítica, de discussões temáticas e de elaborações colaborativas, como exploração, experimentação e descoberta entre as crianças.

Mas, que respaldo legal tais vivências expressivas têm tido no cenário educacional brasileiro?

4. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - ARTE: DO PROCLAMADO AO REAL

Ao longo de uma experiência de mais de vinte anos com o Teatro de Bonecos, onze anos como docente em Escolas Públicas (Ensino Fundamental e Médio) e Faculdades privadas do Município de Campos dos Goytacazes/RJ e ainda desenvolvendo projetos em Arte e Educação, pude, ao longo deste percurso, perceber a possibilidade de utilização de novas metodologias educacionais e culturais baseadas na Arte e Educação a partir da aplicação de vivências pedagógicas em Teatro de Bonecos.

Fantin (2008, p. 41) ao abordar o tema relacionado a produções culturais e a educação, propõe:

As produções culturais podem contribuir para criar situações importantes de aprendizagens culturais, educativas e estéticas, transformando tais vivências em experiências culturais de formação, sendo necessário saber como elas se articulam na escola, num tempo orquestrado pelo conflito entre a tradição das aprendizagens básicas e essenciais, e a contemporaneidade de outras aprendizagens que ainda não são consideradas tão importantes.

Diante dessa possibilidade de contribuição, a vivência em Teatro de Bonecos abordou o uso da linguagem artística teatral associada a dinâmicas pedagógicas lúdicas na busca de um incentivo ao processo criativo das crianças, articulado, principalmente, através da sensibilidade e imaginação buscando a construção de uma ação didática criativa, inovadora e diversificada que destaca o brincar como um aspecto essencial neste processo.

Como destacado na Lei de Diretrizes Nacionais, Lei 9394/2006:

Se assim entendermos, estaremos convencidos que recolocarmos no currículo dessa etapa da Educação Básica o brincar como modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debate pedagógico, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade de conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries do Ensino Fundamental de nove anos é fundamental à criança (BRASIL, 2006, p.10).

A respeito da questão levantada, verificamos que o estímulo à imaginação e à sensibilidade ajuda no desenvolvimento da criatividade e experiência estética das crianças participantes das vivências de Teatro de Bonecos. Assim, como buscamos compreender os mecanismos das complexas relações e associações estabelecidas durante o processo criativo infantil.

Nesta ótica, encontramos em Ostrower (2009, p. 12), um dos teóricos com quem dialogamos, reflexões sobre questões relativas à criação e à criatividade: "os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível (...) a criação se articula principalmente através da sensibilidade".

Por sua vez, Peixoto (2008, p. 156), ao descrever os caminhos do sensível, aponta que "sentimentos se manifestam, tanto interna, quanto externamente, em imagens/impressões/ideias, sabendo-se que as imagens da fantasia servem como linguagem interna para nossos sentimentos."

A partir de tais reflexões, a respeito da criatividade, percebe-se a importância de ações pedagógicas que valorizem o lado sensível dos estudantes. Para Tardif (2010, p. 130), o trabalho docente é de natureza humana, assim sendo, boa parte de suas funções é de cunho afetivo e emocional. Baseado em emoções, afetos e na capacidade de percepção e tradução por parte dos professores, dos temores, emoções, alegrias e bloqueios afetivos trazidos pelos discentes.

No entanto, em minha trajetória como docente da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campos dos Goytacazes, verifico a utilização de práticas e conteúdos racionalistas e reducionistas na área de Ensino de Arte, não comprometidas com o verdadeiro ato criador.

De acordo com suas constatações, Bonfim e Pereira (2010) afirmam que na maior parte das vezes, a Escola trabalha na contramão da ludicidade, imprimindo um ritmo de rotina e obrigatoriedade na realização das tarefas e desconsiderando as possibilidades cognitivas no processo criativo infantil, em discordância com as inovações sustentadas pelas propostas da LDB 9394/1996.

A lei vigente propõe a obrigatoriedade do ensino da Arte, nos diversos níveis da Educação Básica, buscando o desenvolvimento cultural dos estudantes (art.26, §2º) e, os PCN-Arte sustentam a necessidade de se discutir sobre novos parâmetros capazes de aliar cognição e afetividade.

Estudos e pesquisas recentes em Educação (2009, 2010), desenvolvidas em Escolas Públicas do Norte Fluminense/RJ, mais especificamente, no município de

Campos dos Goytacazes/RJ, vêm contribuindo para uma análise da situação do Ensino de Arte no referido município e constatam o sucateamento desta área de conhecimento. Tem-se elencado alguns motivos que vêm contribuindo para a existência de ações de políticas públicas descoladas de questões teóricas, capazes de garantir a vivência da criatividade de alunos, como a precária preparação na formação docente; a pouca utilização de atividades extracurriculares; ausência de atividades artísticas expressivas e culturais; a falta de espaço e tempo para vivências nas linguagens cênicas, musicais e plásticas (GONÇALVES, CUSTÓDIO, NEY, 2010).

Dentro dessa linha de argumentação, Santos (2010, p.34-37), na apresentação de alguns dos resultados de seu estudo científico com professores de Arte em escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes/RJ, nos revela que:

73% dos professores de Arte não se consideram preparados para o trabalho com a disciplina;

54% dos professores declaram nunca ter lido os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte;

mesmo garantido por lei, a disciplina Arte não é incluída em todas as séries do Ensino Médio;

70 % responderam que nunca leram livros sobre Arte-Educação; não existem livros na área de Arte Educação na maior biblioteca pública municipal de Campos dos Goytacazes, localizada no Palácio da Cultura;

76% nunca fizeram cursos específicos em Educação para Arte; 55% dos professores formados em ensino superior não optaram em cursar a disciplina Artes em sua formação acadêmica;

o ensino de Arte vem sendo pautado no improviso, como adorno, passatempo ou em moldes técnicos, e se distanciam da proposta do PCN Arte: produção, fruição e reflexão.

A partir de tais resultados, percebemos que a problemática do ensino de Arte envolve diversos aspectos, como salienta Santos (2010), aspectos "ligados não só à formação do professor, mas à política pública educacional descomprometida com a legislação em vigor e com a formação continuada e atualizada de seus professores" (p. 57).

Tais dados revelam a precariedade do ensino de Arte na região, que vem sendo, quase sempre, regulado sem preparo prévio, na utilização da Arte como simples entretenimento. Tais práticas ainda fortalecem a presença de uma abordagem didática sustentada por uma dinâmica tradicional, orientada por uma

racionalidade técnica, que não considera o lado "afetual" e sensível, o imaginário e o lúdico, além de desconsiderar a maneira pela qual o aluno pensa, sente e age no ambiente escolar, como vem apontando Thomaz (2009).

Bonfim e Pereira (2010, p.3) destacam que os docentes do Ensino Fundamental, quase sempre, encontram inúmeras dificuldades em conciliar ludicidade e corporeidade no exercício de suas funções, embora, em entrevistas realizadas, os mesmos relatem conhecer a importância desses aspectos para a formação integral da criança. Neste sentido, as autoras sugerem a utilização da ludicidade no desenvolvimento de educandos, como uma possibilidade de formação plena dos mesmos.

Diante dessa realidade, Fantin (2008), ao procurar as razões da falta de continuidade do percurso evolutivo e criador nas produções estéticas das crianças, após seu ingresso no Ensino Fundamental, complementa:

Falta formação do educador para perceber a articulação entre as produções culturais mais amplas e as diversas formas de linguagens artísticas, lúdicas e narrativas para o trabalho com a leitura e a escrita - articulação esta não apenas no sentido da complementação do trabalho, mas como produção, expressão, criação e ampliação da educação estético-visual, como possibilidade de construção da cultura lúdica infantil e como forma privilegiada para desenvolver a narrativa, a oralidade, a lógica, a imaginação e a criatividade (p.43).

Dentro dessa linha de pensamento, ainda recorremos a Pereira (2008, p.153) que sugere:

Enquanto nos mantivermos aprisionados ao modelo chamado tradicional, que vem se perpetuando ao longo dos séculos, não haverá espaço para mudanças mais profundas nas práticas pedagógicas. É importante pensarmos em uma educação voltada para a formação integral do ser humano, que leve em consideração seus pensamentos, seu corpo, seus sentimentos e sua espiritualidade, que o capacite a viver numa sociedade pluralista em constante processo de mudança.

Preocupado com essas mudanças curriculares nas práticas pedagógicas e objetivando regulamentar e auxiliar na formação e o trabalho docente na disciplina Arte, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Fundamental publicam o

PCN⁶-ARTE Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as séries do Ensino Fundamental. Desde o momento de sua criação e divulgação, Fonseca (2011, p.16) argumenta que "A partir de então, suscitaram discussões em que se polarizam posições que vão desde a adesão entusiasmada à total rejeição." Questionando sobre a real necessidade da existência dos parâmetros curriculares, suas propostas e conteúdos generalizados, e até mesmo quanto à forma como foram elaborados, divulgados e utilizados.

Segundo o autor, as propostas dos PCN têm por objetivo buscar respostas para uma melhoria da qualidade da Educação Básica na Escola Pública brasileira, e, para que isso ocorra, torna-se indispensável o envolvimento e participação ativa dos diferentes sujeitos sociais envolvidos na Educação (p.29).

Ao analisar o principal objetivo dos PCN, declara:

Ao se afirmarem, reiteradamente, como um instrumento para a obtenção da qualidade na educação, os PCN parecem supor que a simples existência de uma proposta curricular seja condição suficiente para resolver a problemática que afeta a educação brasileira, desconsiderando os determinantes estruturais que respondem pelo fracasso da escola pública e que envolvem questões que vão da desvalorização do magistério à falta de condições materiais e infra-estrutura para a realização da tarefa pedagógica do ensino e da aprendizagem. (p.29).

Os PCN estabelecem, entre outros critérios, que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas;

Os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de

qualidade da educação, principalmente no que diz respeito à política de formação inicial e continuada de professores, à avaliação do Livro Didático, à programação da TV Escola e ao estabelecimento de indicadores para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

_

⁶ PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). O Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, iniciou, em 1995, amplo trabalho de estudos, discussões e formulação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, abrangendo, como referenciais para as escolas de todo o País, as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* deverão também, servir para subsidiar as políticas do MEC, voltados para a melhoria da qualidade da educação, principalmente no que diz respeito à política de formação inicial e continuada

solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (p.19).

O princípio de formação para a cidadania presente nos PCN-Arte, por sua vez, estabelece que para o desenvolvimento da Arte na Educação Básica se faz necessária a presença dos seguintes eixos: produção (resposta poética), apreciação (estranhamento e admiração) e contextualização (leitura e construção poética do aluno), sugerindo que quatro expressões e linguagens artísticas sejam trabalhadas no Ensino Fundamental, como as artes-visuais, a dança, a música e o teatro.

Esse princípio baseia-se na *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa⁷, que, segundo Cavassin (2008, p.42), "apesar de muito interessante, é na realidade também uma transposição de uma metodologia original das Artes Visuais que ainda não foi bem entendida e aplicada às demais linguagens artísticas."

A autora aponta a presença de alguns problemas relacionados ao desenvolvimento das múltiplas linguagens em sala de aula:

As escolas não possuem a mínima estrutura para a atuação dessa prática de modo efetivo em função de falhas estruturais e conjunturais que se desdobram em outras questões no que se refere ao ensino da arte. Podem-se pontuar alguns como: a carga horária destinada às artes; a carência material; a formação de professores; a desvalorização da área em relação às demais disciplinas do currículo. Esses problemas específicos da área de artes agravam-se quando somados aos problemas da educação como um todo, com a baixa remuneração do magistério, a falta de tempo para a preparação do professor e preparação didática das aulas, a insuficiência e má qualidade de material didático... etc (p. 43).

Tais problemas questionam os próprios PCN-ARTE (2001), que em suas diretrizes, indicam como objetivos do ensino fundamental que os estudantes sejam capazes de:

Utilizar diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas

_

⁷ Ana Mae Barbosa é professora de Pós-Graduação em Arte-Educação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – (1986-1993) e presidente da International Society of Education trought Art – inSea – (1991-1993). Atualmente é professora visitante da The Ohio State University, EUA. Publicou os livros: A Imagem no Ensino da Arte (Perspectiva); Arte-Educação: Leitura no Subsolo (Cortez); Recorte e Colagem: Influência de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil (Cortez), entre outros.

idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contexto públicos e privados; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Nas propostas dos PCN-ARTE podem ser observados alguns impasses, que permanecem não muito claros, como os referentes à flexibilidade presente nas suas propostas, permitindo a livre escolha de linguagens artísticas a serem trabalhadas em sala de aula, não propondo uma continuação de conteúdos, o que pode gerar uma falta de direcionamento e por consequência o não entendimento da real função da Arte na Escola. Assim, como a não definição do perfil profissional que deverá por em prática os PCN nos 3º e 4º ciclos, o que acarreta a possibilidade de atuação de um mesmo docente nas diversas linguagens artísticas propostas, como artesvisuais, música, teatro e dança (PENNA, PEREGRINO, FONSÊCA E CAVALHO, 2011, p.167-168).

Fonseca (2011) enumera algumas razões para a não utilização, hoje, dos PCN-ARTE em sala de aula:

Não houve espaço para um amplo debate, envolvendo diversos segmentos sociais interessados na discussão acerca do currículo e das questões educacionais... Particularmente estranha foi a ausência dos professores do ensino fundamental no processo de elaboração e discussão dos PCN... Dois anos após a publicação dos PCN, muitos professores não haviam recebido os exemplares do documento, tendo contato com os Parâmetros apenas através de cópias disponíveis nas escolas ou de apostilas e resumos... Os PCN têm chegado aos professores como se caíssem em suas cabeças. Da mesma forma que sua elaboração foi feita sem a participação da maioria dos profissionais da educação, sua implementação tem se dado sem a devida discussão junto aos professores. Muitos sequer receberam os documentos, outros não tiveram a oportunidade nem condições de estudá-los, seja individualmente seja de forma coletiva no ambiente de trabalho (21-23).

Em certas circunstâncias, o uso dos PCN pode ser, por enquanto, mais uma intenção do que uma realidade do trabalho escolar, principalmente, na linguagem específica do Teatro como linguagem artística a ser desenvolvida em sala de aula. Algumas delas são apontadas no artigo intitulado "Ensinando Teatro: Uma Análise

Crítica das Propostas dos PCN" (PEREGRINO. Y: ARÃO. P.S, s.d., *apud* Cavassin 2008, p.43) que destaca:

As considerações introdutórias sobre o Teatro do documento para as séries iniciais têm caráter vago com argumentos que poderiam ser aplicados a qualquer área do conhecimento;

A abordagem superficial da opção epistemológica que fundamenta a importância do Teatro nas etapas de desenvolvimento da criança;

O mau emprego das terminologias específicas, como o Jogo;

A escassez de bibliografias referentes ao ensino do Teatro;

A pouca instrução no que se aponta como eixos norteadores;

As características genéricas ou totalizadoras, apesar dos conteúdos bem formulados; "atuante/público" do documento destinado aos primeiros e segundos ciclos e terceiro e quarto do Ensino Fundamental.

Apesar das críticas, deficiências e falhas apontadas em tais argumentações e reflexões a respeito das teorias do PCN-ARTE, os mesmos ainda podem representar uma oportunidade para um debate sobre um projeto nacional na área de Arte e Educação, sendo necessária uma efetiva ação por parte do Ministério da Educação e das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Tais ações deverão estar em consonância com os docentes da disciplina Arte, na formulação e implementação de políticas e práticas que gerem sentido e direção ao alcance de seus objetivos, garantindo a democracia e o desenvolvimento da cidadania, assim como melhorias e inovações nas práticas artísticas no cotidiano escolar.

Fonseca (2011, p.30), discute a colocação dos PCN, em face às reais necessidades e problemáticas enfrentadas pela escola pública:

Para tanto, os PCN não podem ser colocados como a diretriz obrigatória e única, devendo se constituir como uma proposta curricular - entre várias outras alternativas - para se pensar a construção de princípios orientadores para a definição de currículos sintonizados com as tarefas urgentes da escola pública, em face das exigências e dos desafios que hoje se impõem à sociedade brasileira, no esforço para garantir a democracia, o desenvolvimento e a cidadania para todos. Neste sentido, não se pode discutir curriculares parâmetros sem articular essa discussão enfrentamento da problemática mais geral em que se insere a escola pública. Nesta perspectiva, ainda é hora para se recolocar a discussão, buscando-se assegurar condições para um debate amplo, aberto, plural e democrático (p. 30).

Para tal, necessitamos de professores que em suas práticas pedagógicas reafirmem a autonomia e a reflexão, "não se limitando a definir os conteúdos a serem ensinados, mas que traga para o debate as contribuições de tantas experiências de renovação pedagógica produzidas recentemente na nossa diversidade social e cultural" Arroyo (1997: p.17 *apud* Fonseca 2011, p.30).

Neste sentido, devemos reconhecer que o sucesso de um sistema de ensino necessita da definição de regras, critérios e diretrizes, fazendo-se necessária a ampliação de discussões e análises em relação às propostas e às resoluções dos PCN-ARTE, buscando uma aplicação crítica e criativa do documento. Assim como ressaltar a própria atuação do professor como "um instrumento na construção do ensino de arte que queremos", sustentado por Penna, Peregrino, Fonseca e Carvalho (2011, p.170).

A partir das considerações teóricas apresentadas, nos lançamos à análise do caminho investigativo por nós trilhado e que irá tonalizar as reflexões ora sustentadas.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha de uma metodologia adequada, que amparasse as decisões tomadas pelo pesquisador, frente às contendas encontradas durante as vivências pedagógicas em Teatro de Bonecos, foi um verdadeiro desafio. Segundo Chizzotti (2003, p.85), é dever do pesquisador a validação e exposição dos meios e técnicas adotadas no decorrer do processo investigativo, assim como a demonstração da cientificidade dos dados e dos conhecimentos produzidos. Ainda, segundo o autor, a utilização de técnicas não deve se constituir num modelo singular e restrito: "a pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta (...)" (p.85).

O projeto de pesquisa apresentado buscou, em sua problemática, discutir sobre de que forma as vivências em Teatro de Bonecos, associadas à utilização das linguagens corporal, plástica e textual puderam desenvolver potencialidades estéticas com educandos do Ensino Fundamental, tendo em vista as categorias Criatividade, Ludicidade e Interação Sociocultural?

Assim, a partir da análise do problema, do interesse despertado por nós e da limitação de nossa atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, nos comprometemos com a construção do conhecimento científico.

Segundo Lüdke e André (2010):

Esse conhecimento é fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente (p.2).

Ainda segundo as autoras, na realização de uma pesquisa, se faz necessário promover o confronto dos dados, das evidências, das informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (p.01).

Na busca por este conhecimento científico, criamos um espaço vivencial em Teatro de Bonecos com educandos pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, propondo dinâmicas pedagógicas lúdicas através da linguagem corporal, plástica, e teatral, articuladas, principalmente, através da sensibilidade e da imaginação na

busca da construção de uma ação didática criativa e inovadora. Para tanto, tivemos como objetivo investigar e discutir como ocorre o processo de criação nos educandos, frente aos desafios propostos nas atividades estéticas.

5.1 Tipo de Pesquisa

Esta concepção de pesquisa, segundo Lüdke e André (2010, p.4), enquadrase em um "estudo experimental em educação", que atualmente almeja novas
propostas de abordagens e diferentes e inovadoras metodologias na busca de
superação das insatisfações e limitações sentidas nas antigas pesquisas realizadas
em Educação. Pesquisas estas que, na busca da objetividade separavam o sujeito
da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo. Acreditando com isso que o
conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do
pesquisador. "Nos últimos anos, talvez na última década, começaram a aparecer
entre os pesquisadores sinais de insatisfação crescente em relação aos métodos
empregados por aquele tipo de investigação" (Lüdke e André: 2010, p.9). Assim,
neste contexto de inovação, surgem outros tipos de pesquisa, como a pesquisaação.

Em seus relatos sobre pesquisa-ação, Chizzotti (2003, p.100) aponta para um aprimoramento nas técnicas, concepções e práticas das pesquisas ativas, aliadas a correntes sociopedagógicas que se distanciam e até mesmo se opõe aos modelos positivistas anteriores.

Buscando este aperfeiçoamento, o projeto de pesquisa desenvolvido recorreu a uma abordagem qualitativa, segundo Oliveira (2010), como forma de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo num contexto de pesquisa-ação, com efetiva participação e contato direto do pesquisador na ação (vivência em Teatro de Bonecos), na qual o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT apud OLIVEIRA 2010).

Dentro dessa linha de raciocínio, Oliveira (2010, p.60) salienta que a escolha por uma abordagem qualitativa deve ser fundamentada na "crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade".

Levando-se em consideração o caráter subjetivo do objeto de análise, a escolha da abordagem qualitativa também encontra eco em Peixoto (2008, p. 87), uma vez que esta abordagem "prioriza os aspectos dinâmicos/complexos/subjetivos da natureza humana", estimulando a abertura dos sentidos, por parte do pesquisador, durante as vivências em Teatro de Bonecos na busca de apreensão atenta da expressividade e da produção criativa por parte das crianças participantes dos encontros.

Este tipo de percepção pode ser caracterizada, segundo Lüdke e André, (2010, p.9) como observação participante, uma nova situação de estudo que une o pesquisador à realidade estudada, possibilitando um maior aprofundamento das informações obtidas e dados coletados, predominantemente descritivos, à introspecção e à complementação na análise documental, apontando novos rumos da realidade estudada.

Ainda, segundo as autoras:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz dos dados, baseado em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (p.4) O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. (p.5)

Encontramos ainda em Oliveira (2010) um amparo teórico quanto à observação participante em pesquisas qualitativas:

Em pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como fatos isolados, observados desde que estejam relacionados ao contexto em suas múltiplas relações. São portanto, *fenômenos*, que se manifestam de diferentes formas e que precisam ser percebidos além das *aparências*. Vai-se à essência desses fenômenos e dos fatos através da dinâmica e conexões do objeto em estudo (p.80-81).

Portanto, a observação participante exigiu do pesquisador não só a observação atenta e multidirecional, mas todo um expediente abrangendo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador com os participantes das vivências expressivas em Teatro de Bonecos pesquisadas.

55

Ainda de acordo com Oliveira (2010, p.81), a observação participante ocorre

de duas maneiras: a observação natural e a observação artificial. Sendo a segunda

alternativa a forma de observação escolhida, na qual o observador se inseriu ao

grupo observado, com o objetivo de desenvolver sua pesquisa, não revelando

claramente o motivo da integração temporária por parte dele, como mais um

integrante do grupo.

5.2 O Corpus da Pesquisa

Assim, o corpus da pesquisa empírica se compôs dos seguintes instrumentos

de registro:

a) do arquivo escrito das palavras, dos gestos, dos depoimentos, da descrição

dos locais, das observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o observador, e

as demais experiências ocorridas em cada dia durante as vivências em Teatro de

Bonecos, por parte do pesquisador;

b) da reconstrução de diálogos ocorridos entre os participantes;

c) da produção artística das crianças: desenhos, colagens, textos,

modelagem, dobraduras, expressão corporal, confecção e criação de bonecos e

cenários;

d) da gravação em áudio;

e) dos questionários aplicados aos alunos e professor do grupo pesquisado,

assim como aos demais alunos e professores da Escola;

f) dos registros fotográficos e filmagens;

g) da observação atenta e continuada.

5.3 Procedimentos da Pesquisa

Primeira Etapa: Levantamento

Bibliográfico, Planejamento

da

Investigação;

Segunda Etapa: Coleta de Dados;

Terceira Etapa: Análise dos resultados;

Quarta Etapa: Elaboração das Conclusões.

5.4 A Dinamização da Pesquisa

A pesquisa ocorreu no Centro Educacional 29 de Maio, Escola Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ, no período de abril de 2010 a novembro de 2011, em um total de vinte encontros, com a média de duração de duas horas cada um. Durante o período de investigação participou um grupo de quinze estudantes, na faixa etária dos oito aos nove anos de idade, pertencentes a uma mesma classe escolar: denominado grupo experimental.

Foram propostas e realizadas atividades pedagógicas através da linguagem corporal, plástica e teatral, valorizando o lado sensível dos discentes, de acordo com as reflexões de Ostrower (2009): "os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível (...) a criação se articula principalmente através da sensibilidade" (p.12).

Tais vivências expressivas com o Teatro de Bonecos, associadas às diferentes linguagens artísticas e a teatralidade, foram desenvolvidas por nós, através da interação efetiva com os educandos.

A partir da produção dos participantes, verificamos como vivências em Teatro de Bonecos poderiam contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da interação social que, segundo Vygotsky (2009), trabalhar questões associadas à imaginação, à ludicidade, à expressão e à estética, poderá estar contribuindo para uma formação integral mais significativa.

O desenvolvimento das vivências em Teatro de Bonecos ocorreu seguindo alguns passos, como:

- a) sensibilização com os educandos participantes, através de exercícios de relaxamento e concentração, jogos teatrais e atividades artísticas e plásticas;
 - b) a criação e a confecção de bonecos pelos próprios estudantes;
 - c) apresentação de personagens para a turma;
- d) construção de textos e roteiros teatrais que tivessem como referência os bonecos construídos;
 - e) apresentação e discussão das histórias com a turma;
 - f) criação de cenários teatrais pelas próprias crianças;
 - g) encenações teatrais feitas com as crianças, utilizando-se o material criado.

5.5 Plano de Coleta e Análise dos Dados:

Na busca da compreensão global dos fenômenos, assumimos uma conduta participante na procura de compreensão e significação social no ambiente, espaço e tempo vivido no desenvolvimento das vivências em Teatro de Bonecos, partilhando experiências culturais com os participantes (CHIZZOTTI, 2003, p.82).

Criamos, então, uma relação recíproca entre o nós, enquanto pesquisador e os sujeitos da pesquisa, que não foi desfeita em nenhum momento durante o início e término da pesquisa. Tal simbiose, segundo o autor, "é indispensável para se apreender os vínculos entre pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos" (p.84).

Assim sendo, esta ligação dinâmica foi fundamental na coleta e análise dos dados. Ainda segundo o autor:

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são "fenômenos" que não se restrigem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (p.84).

Na coleta dos dados durante a pesquisa qualitativa, todos os fenômenos observados e partilhados foram relevantes na busca do significado manifesto e o que permaneceu oculto. Nossa expectativa era a observação/compreensão tendo como parâmetros o universo de experiências e da cultura presentes nos sujeitos da pesquisa, como as representações se formam e como se dá a elaboração dos conceitos por parte deles (p.84).

Como estratégias de busca por informações relevantes e coerentes, foram utilizados procedimentos sugeridos por Bogman e Biklen (*apud*, LÜDKE e ANDRÉ, 2010, p.9), destacando:

- a) a delimitação progressiva do foco de estudo;
- b) a formulação de questões analíticas;
- c) o aprofundamento da revisão de leitura;
- d) a testagem de idéias junto aos sujeitos;
- e) o uso extensivo de comentários, observações e especulações, anotados no diário de bordo, ao longo da coleta.

De posse dos recursos utilizados, e objetivando uma sistematização da atividade de coleta, o pesquisador focou na delimitação da problemática, decidindo pela importância de determinados aspectos, confrontando os objetivos da pesquisa com as particularidades da realidade estudada, atitude tomada desde os primeiros encontros com o grupo experimental, buscando possibilidades de coleta de informações pertinentes à temática escolhida, Lüdke e André (2010, p.46).

No processo de delimitação do foco de pesquisa e na busca de uma sistematização no processo de coleta de dados e análise, foram formuladas proposições específicas com o intuito de articular os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade. Por exemplo, na definição do foco a respeito da criatividade e o processo criativo nas vivências em Teatro de Bonecos, foram formuladas entre outras questões: Como vivências em Teatro de Bonecos aplicadas poderão contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da ludicidade e da interação social?

Ainda segundo as autoras, a respeito do aprofundamento da revisão literária e tomadas de decisões, recomendam "Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções" (p. 47).

Nesse contexto, conforme as vivências expressivas em Teatro de Bonecos eram desenvolvidas e de posse de um estudo literário prévio, foram surgindo novas ideias e sugestões na coleta e, principalmente, na análise dos dados. Por isso, no decurso da reunião de dados, não nos limitamos apenas a observações descritivas, mas, buscamos registrar sentimentos, com uso extensivo de comentários escritos no diário de bordo, realizando imediatamente uma articulação e pré-análise durante o processo de registro dos dados. Estas observações e interpretações pessoais ofereceram subsídios essenciais na elucidação das principais questões investigadas.

Após o encerramento da coleta de dados, iniciamos a fase mais formal da análise. Baseadas em um conjunto de categorias teóricas descritivas, amparadas no referencial teórico do estudo, foi feita a primeira classificação dos dados, de acordo com a teoria da codificação de Lüdke e André (2010, p.48). Isto possibilitou a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo, perder de vista a ligação desses elementos com os demais.

Nesta pesquisa, todo o *diário de bordo* foi xerografado e, posteriormente, recortado em suas anotações, sendo grifada a letra inicial de uma determinada categoria em cada parte recortada, o que possibilitou a agregação dos componentes semelhantes. Por exemplo, no conceito *Criatividade e o Processo Criativo*, a letra C foi anexada a determinados relatórios de anotações ou produções artísticas dos pesquisados.

Esta tarefa resultou num bloco inicial de categorias que foram reexaminadas, combinadas e modificadas em instante subsequente, buscando a composição de conceitos mais abrangentes e ideias mais amplas.

Na etapa seguinte, foi realizado o embasamento e a confrontação teórica à medida que analisamos a coleta de dados.

Ainda segundo as autoras citadas "A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado" (p.49). Na busca por este algo novo, o pesquisador vai além dos dados, estabelecendo conexões e relações, num "esforço de abstração".

5.6 Análise das Categorias de Pesquisa

Categoria 01: A criatividade e o processo criativo nas vivências em Teatro de Bonecos foram observados através:

- a) da observação contínua do pesquisador durante as atividades propostas;
- b) do uso das formas imaginativas através das associações criativas na busca de resolução de problemas;
 - c) das improvisações sugeridas nos exercícios expressivos em teatro;
- d) do uso da sensibilidade e da expressão, através de diferentes linguagens artísticas;
 - e) da expressão corporal;
 - f) da linguagem plástica na confecção dos bonecos;
 - g) da construção de cenários;
 - h) das representações teatrais com os bonecos;
 - i) das criações literárias através das histórias construídas.

Categoria 02: A Interação Social foi analisada através:

- a) da observância das trocas de experiências durante o processo criativo;
- b) dos diálogos entre os participantes, das atividades em grupo;
- c) do intercâmbio cultural entre os participantes;
- d) da intervenção criativa.

Categoria 03: Aspectos lúdicos do Teatro de Bonecos na educação foram investigados através:

- a) da constatação das relações estabelecidas direta e indiretamente com o ato de brincar, durante as vivências em Teatro de Bonecos;
 - b) do desenvolvimento da criatividade a partir da ludicidade;
 - c) do uso da expressão corporal;
 - d) do comportamento nos jogos teatrais;
 - e) na interação e identificação da criança com o boneco.

6 - VIVÊNCIAS EXPRESSIVAS EM TEATRO DE BONECOS COM EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta parte específica da dissertação, descrevemos as observações e análises dos dados coletados e os fatos vivenciados durante a pesquisa e, ao mesmo tempo, pretendemos relatar e expor parte significativa da produção realizada, através de fotos, gráficos e relatos escritos recolhidos durante e logo após os encontros, trazendo para análise o material relevante colhido ao longo das vivências.

Dessa forma, pretendemos articular os dados coletados, com o suporte teórico que sustentou as categorias eleitas: Criatividade e o Processo Criativo nas vivências em Teatro de Bonecos, Interação Social e Ludicidade.

A escolha da escola justificou-se pelo conhecimento prévio que tínhamos do ambiente, pois atuamos desde o ano de 2003, como professor de Arte da Rede Municipal de Ensino, estando lotado na referida unidade escolar. Desenvolvendo, ao longo destes oito anos de experiência docente, projetos em Arte e Educação, como Grafitagem, História em Quadrinhos e Cursos livres de Desenho.

Quanto à seleção dos participantes para as vivências, foi indicada uma turma por parte da direção da Escola, a qual se julgava interessada em atividades deste tipo. A turma indicada tinha um total de vinte nove alunos e, como precisávamos por necessidades técnicas trabalhar com somente quinze participantes, decidimos realizar um sorteio, mesmo sob o protesto de alguns.

As vinte vivências em Teatro de Bonecos se dividiram em três fases distintas:

- a) A primeira fase, englobando os seis encontros iniciais, objetivou uma abertura dos sentidos e a busca pela afirmação da identidade do grupo e sentimento de pertença, com atividades conjuntas e grupais e com a utilização de várias linguagens artísticas, como produção textual, desenhos, modelagem em argila, história em quadrinhos, ilustração, recorte e colagem com papel colorido.
- b) A segunda fase, com quatro encontros, foi composta por uma introdução à teatralidade, buscando familiarização com a linguagem artística específica, com a qual os participantes puderam entrar em contato com diferentes tipos de bonecos já

prontos, como marionetes, bonecos de vara, fantoches e mamulengos, assim como vivenciar diversas técnicas de manipulação.

c) A terceira e última fase em um total de dez encontros, caracterizou-se pela produção com as crianças de um espetáculo teatral, para o qual todas se empenharam, desde a criação do roteiro original e bonecos, até a encenação final, quando foi escolhida a milenar técnica do Teatro de Bonecos articulados de sombras.

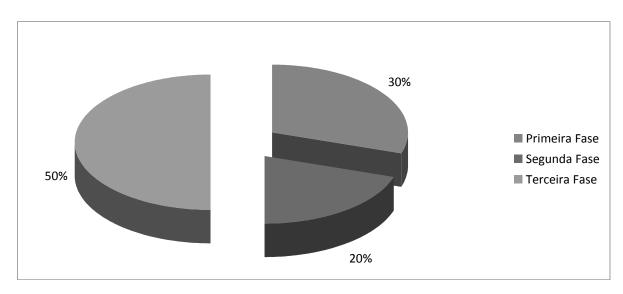


Gráfico 01 - Distribuição das vivências por fases

Com base no conjunto de categorias teóricas descritivas, amparadas no referencial teórico do estudo, foi feita a primeira classificação dos dados, de acordo com a teoria da codificação de Lüdke e André (2010, p.48), o que possibilitou a divisão do material em unidades de registro⁸ de seus elementos correspondentes. Dessa forma, a categoria - *Criatividade e Processo Criativo* obteve 43% dos registros. Por sua vez, a categoria - *Interação Social* representou 31% dos registros, enquanto que a categoria - *Aspectos Lúdicos do Teatro de Bonecos* apresentou 26% dos registros.

-

⁸ De acordo com Bardin (*apud*, AMARAL, 1998, p.15), a unidade de registro consiste na unidade de significação a codificar correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando sua categorização.

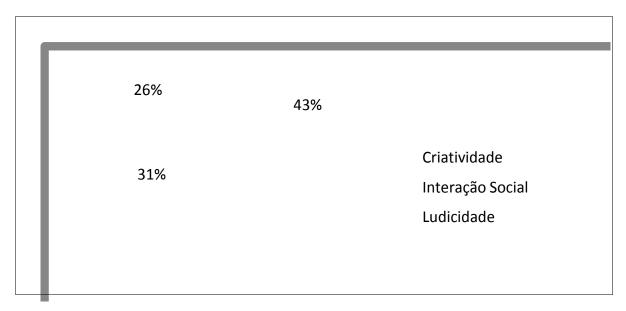


Gráfico 02 - Divisão do material por categorias

Em cada encontro, verificamos que o estímulo à imaginação e à sensibilidade colaboravam no desenvolvimento do processo criativo das crianças em vivências de Teatro de Bonecos, orientada para a ludicidade, a experiência estética e interação social.

A partir deste pressuposto, buscamos compreender como os mecanismos das complexas relações e associações se estabelecem durante o processo criativo infantil. Assim, as vivências em Teatro de Bonecos se apresentam como uma atividade complexa, englobando processos internos de criação associados ao sensível, ao lúdico e a linguagens artísticas diversas, que permitiram a materialização externa sob a forma de produções artísticas e estéticas.

6.1 Primeira Fase: Abertura dos Sentidos

No primeiro encontro, enfrentamos com dificuldade, a ausência de um ambiente escolar específico para atividades artísticas. A Escola possui uma minisala chamada sala de reciclagem, que foi designada para o nosso uso. Entretanto, até o término da pesquisa, ela não tinha sido utilizada, pela ausência da chave do cadeado. Diante deste quadro, as vivências foram desenvolvidas em ambientes diversos, ora na sala de vídeo, ora no auditório, ora em salas de aula ociosas ou no pátio externo.

A inexistência de um local adequado e propício à criação, por muitas vezes, gerou desconforto e ansiedade de nossa parte, pois, entendemos que um ambiente físico aconchegante destinado à atividade criadora se fazia necessário. Em algumas atividades, como por exemplo, modelagem em argila e criação de bonecos com papel marchê, a produção se desdobra em etapas simultâneas, com a necessidade de um local para armazenagem das peças criadas.

Sobre tal questão, Peixoto (2008, p.96) sustenta que um espaço direcionado à criação deve favorecer o apurar dos sentidos; deve possuir vida, ser limpo, perfumado e florido, no qual pensamentos, sentimentos, emoções, sensações e intuições encontrem campo para serem vivenciados e estimulados.

Nesta experiência inicial, o grupo foi levado para sala de vídeo, uma sala ampla, mas, que não possuía as tradicionais carteiras escolares. Diante da realidade, sugerimos que os participantes fizessem um grande círculo e que se sentassem de pernas cruzadas no chão, o que gerou estranhamento por parte de alguns, que, provavelmente, não estavam acostumados a esta postura no espaço escolar.

Com intuito de entrosamento e identificação do grupo, propomos a criação de um nome para o mesmo. As opções dadas por eles foram: *DJ FM 11*; *FM 3*; *MP2*; 22; *GRUPO R1*.

Dando continuidade, sugerimos a criação de cinco grupos de três componentes e, posteriormente, distribuímos papel branco e lápis grafite para cada trio e solicitamos que desenhassem um personagem-boneco livremente, sem nenhum tipo de exigência e, em seguida, atribuíssem um nome para o mesmo.

Ao observar o comportamento dos participantes, foi possível constatar que, apesar de pertencerem a uma mesma classe escolar, em apenas dois grupos os componentes se relacionavam bem entre eles.

Ao interpretar o comportamento dos alunos, é possível dialogar com Silva (2010, p. 212) que propõe um "aguçamento" do olhar por parte do pesquisador, em trabalhos com pequenos grupos interativos, pertencentes ao "meio", que favorecem "suscitar a expressão e a confrontação dos estudantes, aprender a observar e a interpretar suas condutas."

Em outra situação, durante a divisão dos grupos, uma criança ficou de fora, sofrendo preconceito por parte dos demais colegas. Dando início às atividades, a mesma estudante sozinha se mostrou muito habilidosa e criativa ao se expressar no

desenho. Assim, observamos que por conta de seu desempenho, logo ela é aceita em um grupo e depois em mais dois outros, assumindo a liderança do mesmo, "retocando" os desenhos já produzidos ao seu estilo.

Ainda segundo, Silva (2010):

A prioridade à livre expressão dos estudantes não deve ser somente autorizada, mas "encorajada". O professor deve cuidar das condições que favoreçam o desenvolvimento de colaborações entre estudantes e fazer com que cada um se sinta autorizado a exprimir seu ponto de vista e confrontá-lo com outrem. Ele deve cuidar da confrontação coletiva (...). Não há dúvida: "suscitar a expressão e a confrontação" é sugestão oportuníssima, mas falta o tratamento da comunicação, que é decisiva tanto como ambiência onde se dá a expressão e a confrontação, quanto como condição de motivação dos alunos à expressão e confrontação (p.211).

Dessa forma, a partir de uma produção criativa e expressiva, foi oportunizada uma interação social entre as partes, favorecendo um melhor entrosamento e superação de uma situação inicial de pré-julgamento.



FIGURA 01: Primeiro desenho produzido pela estudante solitária.



FIGURA 02 - Desenhos produzidos em grupo, com ajuda da estudante citada

Um dos grupos se identificou plenamente com a atividade, ficando totalmente à vontade. Assim, deitaram no chão, conversaram, riram, interagindo a todo momento sobre as características do boneco desenhado. Percebemos que não se preocuparam muito com a aparência final do boneco, realizando realmente uma tarefa em grupo, quando todos desenharam em algum momento da dinâmica.

Este comportamento, segundo Luckesi (2010, p.02), se enquadra no fenômeno complexo e múltiplo da ludicidade, caracterizada por uma "experiência de plenitude" por parte dos participantes, não havendo lugar para nenhuma outra atitude ou pensamento durante a atividade praticada.





FIGURA 03 - Desenho produzido pelo Grupo anteriormente citado

Ao se trabalhar na sala de vídeo, ficou claro que sua estrutura física influenciou na dispersão de alguns integrantes da pesquisa. Esta sala continha elementos que os distraíam, como, por exemplo, um globo terrestre inflável, várias capas de DVD e revistas expostas que competiam diretamente com a atividade proposta. Diante desta situação, um aluno nos perguntou: "Tio, o senhor vai passar qual filme pra gente?" A partir da análise deste primeiro encontro, a sala de vídeo não foi mais utilizada como locação.

Demos continuidade às atividades, desta vez no auditório, um espaço amplo e refrigerado, com um minipalco, uma lousa branca e carteiras tradicionais. Assim, retomamos a questão do personagem. Apresentamos vários exemplares de revistas da *Turma da Mônica* e fomos enumerando, no quadro branco, as distintas características emocionais e físicas de cada personagem.

A partir desta provocação, um aluno nos perguntou: "Professor, quando vamos fazer o boneco?"

Este foi o link que faltava para que eles fossem convidados a criar e desenhar um personagem individualmente, e, com isso, uma futura criação de um boneco. Ao ser sugerida a criação, muitos educandos recorreram a personagens já existentes: "Tio, posso fazer a moranguinho?"; "Eu quero fazer a Barbie."; "Tio, quero fazer o Pokemon".

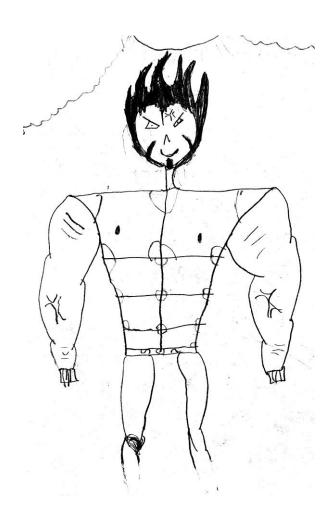


FIGURA 04 - Desenho sugerindo o super-herói Wolverine.

Sobre esta questão que nos convida a pensar sobre a imensa cultura visual que vem instigando o olhar de nossas crianças, verificamos que a criação espontânea por parte dos educandos era um desafio a ser superado, pois muitos têm sido influenciados pelo audiovisual, e, de acordo com Fantin (2008, p.43), as crianças estão imersas e expostas às complexas linguagens audiovisuais como formas de expressão, criação e comunicação.

Observamos a ansiedade que muitos participantes demonstravam no desejo de pularem etapas na construção de seus bonecos, tentando avançar diretamente na criação física dos mesmos.

No final da atividade, um grupo de cinco estudantes continuou em sala de aula, pedindo para permanecer naquele ambiente até o término das aulas, alegando que a "aula é muito chata, ficar copiando, copiando...".

Tal fato nos demonstra como as atividades pedagógicas escolares, em sua maioria, andam distanciadas do prazer, do lúdico, e quanto ganhariam se as propostas favorecessem um ensino baseado no desenvolvimento estético dos indivíduos, em lugar de um ensino instrumental/conceitual!

Em nossas observações percebemos que, após várias atividades com desenho, alguns perderam um pouco o interesse, e, assim, decidimos suspender tal tarefa, pois entendemos novamente junto com Chizzotti (2003, p.85) que uma pesquisa se faz em um processo contínuo de desmonte, recomposição e elaboração de novos caminhos a serem construídos e favorecidas aos integrantes.

Buscando maior interesse, interação social e expressões estéticas e criativas, decidimos trabalhar com outra linguagem artística, a modelagem em argila.

Sobre esta modalidade de linguagem plástica, ao analisar a obra de Oaklander (1980, p. 85), Peixoto (2008) aponta que:

(...) a argila aproxima as pessoas de seus sentimentos. Talvez por causa da sua fluidez, ocorre a união entre o meio e a pessoa que a usa. Frequentemente ela aparece penetrar na armadura protetora, nas barreiras que criamos. Pessoas muito distanciadas do contato com seus sentimentos e que continuamente bloqueiam sua expressão geralmente estão fora de contato com seus sentidos. A qualidade sensual da argila, muitas vezes, oferece a essas pessoas uma ponte entre seus sentidos e seus sentimentos (p.132).

Objetivando proporcionar uma vivência estética com a argila, apresentamos o material aos participantes, ao ar livre, embaixo de uma árvore, no espaço externo da escola em um ambiente aberto e agradável, e pedimos para que eles trabalhassem em dupla na criação de um boneco.

Para muitos deles, aquele momento era a primeira oportunidade de contato direto com a argila: "*Professor, isso é sujo?*"; "*Tio, pode comer?*"; "*Professor, posso levar para casa?*". Enfim, resolveram colocar as mãos no barro. Alguns integrantes ficaram perdidos, pois não conseguiam formar uma dupla.

Nesta oportunidade observamos que trabalhar com dinâmicas grupais é outro desafio a ser transposto!

Após um início de estranhamento, rapidamente todos começaram a modelar, apesar da dificuldade encontrada por alguns. Durante a atividade, um participante terminou o seu boneco antes dos demais. Enfrentando a gozação dos colegas por ter construído o seu boneco de argila com uma cabeça um pouco maior, criativamente, segurou o seu boneco nos braços, transformando-o num bebê de colo, necessitando de cuidados.

Candeias (2008) ressalta que contextos podem estimular ou inibir o desenvolvimento do processo criativo: "Os recursos internos necessários para ser criativo podem estar presentes, mas se a pessoa não tem espaço ou um ambiente em que possa propor as suas idéias, a criatividade pode não se manifestar" (p.49).



IMAGEM 01 - Um participante brincando com o seu boneco no colo.

Durante esta vivência, vários participantes tentaram sem êxito, por conta da consistência da argila, colocar o boneco na posição em pé. Sobre este desafio no processo de criação, Vygotsky (*apud*, De Camillis, 2002) adverte que na base de toda ação criadora, reside a inadaptação, fonte de desejos que impulsionam a criação (p.53). Ainda refletindo sobre esta vivência, uma estudante, ao enfrentar o problema apresentado, resolveu colocar o boneco deitado, o que foi copiado pelos demais. O que teoricamente podemos afirmar juntamente com Silveira (2010), "durante os processos de interação as crianças refletem, discutem as opiniões dos outros e aprendem a defender as suas" (p.16).

A mesma estudante, não satisfeita, fica inconformada de não conseguir colocar o boneco de pé, e, diante da dificuldade, introduz um galho de árvore no interior do boneco, o que vem servir de sustentação para o mesmo. Assim, mais uma vez uma solução para um problema foi copiada imediatamente pelos colegas que participavam da atividade.

Ainda, segundo Silva (2010), a respeito da construção do conhecimento em interação com o outro:

É por meio das interações com o meio e com os objetos que o sujeito constrói suas estruturas mentais e o seu conhecimento. Em suma, o conhecimento se dá à medida que o sujeito age sobre os objetos e sobre o meio e é agido por estes; o sujeito conhece não somente porque é capaz de perceber o que está fora dele, mas porque interfere e modifica o seu entorno e é por este modificado (p.132).

Ao final, foi possível perceber o sentido lúdico presente na atividade em argila, revelado na concentração, no interesse e na provocação de novas relações internas não expressas verbalmente, mas, observadas nas mais simples tomadas de decisões, como na delicadeza com o objeto criado, na identificação e no encontro ao lidar com o seu boneco construído. Também, nas risadas e nas brincadeiras ocorridas durante as atividades, recheadas de prazer, pois aconteciam na aventura mágica da permissão para criar, imaginar e sonhar.



IMAGEM 02 - Grupo participando de uma das vivências

No último encontro desta fase de "abertura dos sentidos", foi proposta uma atividade individual com colagem, em uma sala de aula ociosa, utilizando papéis coloridos, cola, tesoura e papel branco de suporte. Novamente é resgatada a idéia de trabalhar a criação de um boneco, só que desta vez utilizando recortes coloridos de papel.

Logo após a distribuição do material, observamos a dificuldade das crianças em começarem a atividade. Buscando uma medida para possível solução, demonstramos como manusear a tesoura e ir cortando aos poucos o papel, pensando na silhueta do boneco. Dessa forma, evitamos apresentar ou sugerir que fizessem um protótipo, um modelo a ser copiado, uma vez que nosso objetivo era deixar as crianças se expressarem livremente.

Em um de seus comentários no livro *Imaginação e Criação na Infância*, a respeito da interação no processo criativo infantil, Smolka (2009) relata:

É frequente a ideia de que a orientação das ações da criança restringe as suas possibilidades de realização, e que a maior liberdade para as ações da criança daria a ela condições de criar mais. Mas a ausência de restrições não significa, necessariamente, abertura de possibilidades; e esta, por sua vez, não envolve,

necessariamente, riqueza em realização. A experiência faz diferença, e a cada atividade ou (inter)ação que se realiza (e que implica, portanto, fechamento e restrição de possibilidades), surgem outras condições de possibilidades. A restrição, nesse sentido, seria condição de abertura de novas possibilidades (p.44).

Mesmo com as orientações feitas, notamos muita dificuldade dos educandos cortarem um simples círculo. Os estudantes com mais potencial para o recorte, instintivamente, começam a ajudar os demais colegas. Após alguns minutos, os participantes se adaptaram ao material e à técnica escolhida e começam a criar seus bonecos. Muitos deles não tinham a compreensão de que o papel branco serviria de suporte, e acabavam por cortá-lo também. Na tentativa de criar acessórios para o mesmo, os participantes encontram certa resistência ao material, tendo como solução o improviso, ao utilizar retalhos, sobras de papel e desenhando partes do boneco a lápis.



FIGURA 05 - Mostra de material produzido na atividade de colagem

Assim, como também na vivência com a argila, o uso do papel proporcionou aos participantes a admiração e o encantamento pela textura, pela cor e beleza de alguns papéis, e muitos solicitavam permissão para levar as sobras dos recortes dos papéis para suas casas.

Mais uma vez, o sabor de uma construção prazerosa que levava alguns a perguntarem se não podiam ficar naquele ambiente lúdico, criando bonecos até o final do turno do dia na Escola. Esta era uma situação recorrente: a alegação de que as aulas eram chatas e cheias de exercícios.

Sobre esta questão do desprazer pela busca do conhecimento, observado nas reclamações feitas pelas crianças, demonstrando falta de interesse e de vontade em participar das aulas curriculares, Bonfim e Pereira (2010) argumentam:

Na maioria das vezes, num sentido contrário ao prazer, a escola impõe um ritmo diário em que atividades de planejar, de criar possibilidades, de produzir conhecimento, de estudar e até mesmo de brincar, não podem ser prazerosas, já que estas tarefas acabam sendo realizadas por obrigação e/ou encargo enfadonho distanciado das boas experiências que poderiam permitir (p.03).

No início desta vivência com colagem, foi proposta a criação de uma "roda" de carteiras, que possibilitasse que cada um observasse o que o outro produzia e viceversa. Algumas integrantes começaram a cantar, outras até criaram paródias e dançaram ao ritmo da música cantada. Assim, direcionamos nossa atenção para uma aluna que desenhava princesas e castelos. Neste processo a criança "viajava", olhando para o alto, mordendo o lápis e falando sozinha.

Para Martins (2008), o prazer envolvido nas atividades lúdicas no expressar, no conhecer a si, no brincar e no compartilhar, permite que o processo criativo flua (p.36).

Também, Read (2001) defende que processos artísticos são fundamentais na educação, pelo uso da imaginação criativa, sendo a arte a base de qualquer técnica educativa eficiente, preocupada com as diversidades naturais de temperamento e personalidade (p.182-183).

6.2 - Segunda Fase: Introdução à Teatralidade

Dando início a uma nova fase da pesquisa, neste momento, apresentamos uma breve síntese sobre como introduzimos a teatralidade para os educandos, levando em conta o caráter processual e de representação que a arte cênica possui.

Assim, para início das vivências cênicas, sugerimos a construção de um círculo, quando todos, sentados no chão do auditório, juntamente conosco, inseridos no centro da roda, apresentamos ao grupo, uma série de materiais e objetos de refugo que serviriam de matéria prima para confecção de um boneco de marionetes.

Antes de começar a atividade, uma participante segurou um frasco de "Solução Fisiológica de Cloreto de Sódio" e, inesperadamente, o vira de cabeça para baixo começando a cantar: "(...) o pião entrou na roda o pião, o pião entrou na roda o pião, roda pião, bandeia pião (...)".

De acordo com Guedes, Guimarães, Vieira e Macieira (2008) é na brincadeira e na linguagem que podemos compreender a apropriação do mundo por parte das crianças.

Logo após, a mesma menina nos olha assustada, esperando uma repreensão. Ao invés de uma repreensão, posicionamos o mesmo pote no meio da roda e o giramos até parar, apontando para alguma criança. Neste momento, pedimos para a criança apontada cantar uma cantiga, e as crianças que não sabiam ou se sentiam inseguras de cantar receberam ajuda espontânea dos colegas. Este fato despertou interesse de todos e, assim, várias músicas foram cantadas sendo algumas até criadas no momento.

Foi criado um clima descontraído de interação, descontração e cooperação entre eles. Algumas participantes ajoelharam e começaram a bater palmas, acompanhando o ritmo com os ombros e rindo, o que podemos classificar como uma atividade lúdica.

Segundo Bonfim e Pereira (2010), o conceito de ludicidade vai além de jogos e brincadeiras, sendo importante uma participação realmente motivada dos sujeitos (p.05).

Paralelamente, um estudante segurou uma garrafa *pet* de dois litros nas mãos a estendeu sobre sua cabeça e, criativamente, começa a ziguezaguear no ar, como se fosse um foguete voando. Logo em seguida, outros dois alunos seguiram a idéia

do colega e tiveram a mesma atitude, começando uma batalha estrelar, fazendo barulhos com a boca.

Conforme Peixoto (2008), "Quando o ser cria, pensamento e ação se colocam em movimento; a ação é capaz de provocar "desordens", inquietações, impedindo um único pensamento que seja redutor" (p.61).

Em seguida, sugerimos o começo da construção de um boneco, mas percebemos que como os participantes não conheciam bonecos de marionetes, demonstraram agitação frente a este desafio. Assim, decidimos deixar para um próximo encontro a construção do boneco, quando nesta oportunidade, iríamos manipular um boneco já pronto para que fossem instigados a construir cada um o seu.

Dessa forma, trouxemos, no encontro seguinte, um boneco de marionetes totalmente construído em materiais recicláveis.



IMAGEM 03 - Boneco de marionetes construído com materiais de refugo

Ao apresentar o brinquedo para o grupo, todos ficaram maravilhados e interessados, pois nunca haviam visto um boneco de marionetes. O boneco foi manipulado por cada um, tocando-o e apreciando-o, além de identificar os tipos de materiais presentes em sua construção. Esta oportunidade os fez refletir sobre o tipo de boneco e de materiais que poderiam construir.

Como primeira tarefa, foi solicitada a criação de um nome e uma idade para o boneco apresentado e, sugerimos que cada criança criasse uma mini-história para o boneco. Este momento apresentou certa dificuldade, mas, dialogando com os outros amigos do grupo, logo fizeram várias associações como, por exemplo, a roupa do boneco característica de festa de carnaval, à dança e à música, o que facilitou a construção da história.

Segundo Vygotsky (2009) esta dificuldade na escrita reside na falta de correspondência entre o desenvolvimento da língua oral, geralmente mais avançado, e o da escrita. Assim, quando a criança se depara com uma tarefa mais difícil como escrever, ela começa a superá-la como se fosse mais nova de idade (p.63).

Em seguida, os participantes foram levados até o palco, onde manipularam o boneco de acordo com as histórias criadas. Ao manusearem o boneco, a história começou a se desenvolver além do escrito, pois a ação parecia ter despertado a imaginação infantil. Esta constatação encontra eco nas prerrogativas de Vidor (2008), quando ressalta que a criança, na busca da criação do seu mundo imaginário/ficcional, utiliza-se do seu próprio conhecimento e experiências do mundo real, auxiliado pelo desenvolvimento do processo de drama⁹ ou da narrativa em grupo, no caso específico, a manipulação de uma marionete (p.11).

Nesta vivência, observamos como os estudantes se apropriaram do boneco, envolvidos por um sentimento de identificação e pertença do mesmo, sendo muitas vezes difícil a passagem do boneco de uma criança para outra.

-

⁹ Em todo texto a palavra "drama" se refere à metodologia inglesa utilizada para o ensino de teatro - também chamada como *process drama* ou *drama* na educação - e não ao gênero dramático.



IMAGEM 04 - Criança manipulando o boneco de marionetes

O boneco manipulado parecia ter vida própria, logo os demais componentes do grupo estavam ao seu redor interagindo com o mesmo, esquecendo de que existia uma pessoa por trás da manipulação. Algumas crianças até conversavam e mexiam com o boneco diretamente, dando sugestões e auxiliando na manipulação.

Ainda segundo Vidor (2010):

Criando e refletindo sobre o mundo ficcional, ela pode vir a compreender a si própria e ao mundo real no qual vive. Para isso não são necessárias, nem tampouco desenvolvidas, habilidades teatrais sofisticadas. Espera-se do aluno apenas disponibilidade para interagir com situações, ações e objetos que não são reais, colocar-se no papel de outra pessoa e interagir em grupo. A potencialização ou não da linguagem teatral durante o processo varia de acordo com o perfil e os objetivos pedagógicos do professor de drama (p.11).



IMAGEM 05 - Crianças manipulando e interagindo com marionete

Empolgados pelo clima contagiante da atividade, duas estudantes começaram a se divertir, dançando no auditório, sem, no entanto, atrapalhar o restante do grupo.

Era um prazer estampado em seus rostos, o que proporcionava o respeito mútuo entre elas e os colegas.



IMAGEM 06 - Participantes dançando durante a vivência

Uma terceira aluna, no momento de manipular o boneco, começou a interagir com ele, através de uma conversa, apresentando certa inibição na participação. Tal fato deu oportunidade a um colega, que pouco participava, provavelmente, por timidez, que se aproximasse com o intuito de ajudá-la.

Silveira (2010) aponta que não só o professor em interação com os discentes, mas também principalmente os estudantes mais maduros são responsáveis por mobilizarem processos de aquisição de novos conhecimentos entre os indivíduos do grupo (16).

Este mesmo aluno, ao final da atividade, segurou o boneco pela cruzeta e o pôs para andar ao redor do auditório, alegando que a perna do boneco estava muito leve e sugeriu que poderiam colocar chumbo de pesca em seus sapatos para solucionar o problema (sapatos feitos de tampa de *Guaraviton*).

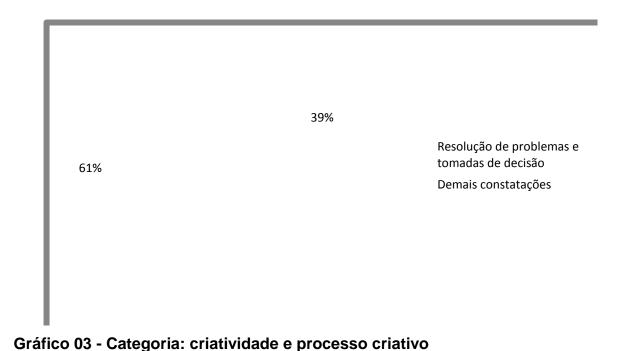
Tais situações, muito recorrentes no processo de nossa investigação, vêm constatar o poder criativo dos educandos quando, em clima de liberdade, eram capazes de pensar produtivamente, tomando decisões criativas.

Isto pode ser reafirmado por Candeias (2008), quando sustenta que, em alguns momentos, a criação alimenta o seu foco nos processos mentais subjacentes às habilidades excepcionais, à resolução de problemas e ao processo de tomada de decisão.

Podemos relatar, conforme o autor, que:

a criatividade é apresentada como uma capacidade de resolução de problemas colocados ou produzidos por uma fonte externa. Está, assim, em causa um processo cognitivo que permite ser receptivo aos problemas, identificar as dificuldades, gerar múltiplas possibilidades para um determinado problema, testar as diferentes hipóteses e saber comunicar e avaliar os resultados. Esta tónica cognitiva no conceito é enfatizada por Claridge (1992 apud Pereira, 1998) ao propor que a aptidão para pensar de forma divergente, só por si, não é garantia de criatividade. Isto é, o comportamento criativo só ocorre quando é combinado com processos lógicos. Por outro lado, procura-se compreender como o produto emerge do processo criativo e quais as características do produto criativo (AMABILE, 2001, p.44-45).

Mais uma vez, reafirmamos que nas vivências em Teatro de Bonecos, o processo criativo quase sempre vinha acompanhado da resolução de problemas e da tomada de decisões, sendo responsável por 39% das unidades de registro da categoria de pesquisa: *Criatividade e o Processo Criativo*.



Ao final desta vivência, pedimos ao último participante que iria manipular o boneco que ajudasse a guardar o boneco de marionete numa sacola. Assim, o mesmo levantou a cruzeta e começou a girar o boneco, dizendo que dessa forma as

cordas não iriam embolar, demonstrando interesse na acolhida do boneco.

Ainda foi possível observar novamente que as crianças estavam dançando e cantando no palco, e, se divertindo muito. Muitos queriam levar o boneco para casa. Aproveitamos a oportunidade para avisá-los que no próximo encontro traríamos novos bonecos de diferentes tipos, o que os deixaram muito animados.

Mais uma vez os estudantes questionaram: "professor, quando o senhor volta?"; "Não vai demorar muito não, né?"; "Tio, vê se não atrasa nem vai faltar na próxima, hein?"; "tio, posso levar o boneco comigo, amanhã eu trago de volta"; "tio, vou juntar ferro-velho lá em casa e fazer um para mim".

Tais momentos, demonstrados pelo interesse e participação dos educandos, nos faziam refletir profundamente sobre a importância do lúdico, da brincadeira no processo de aprendizagem. Por que ainda esta concepção de aprender é tão negligenciada e marginal no espaço escolar?

Voltando a nossa investigação, como penúltima atividade desta fase, com o objetivo de enriquecimento cultural dos estudantes, levamos para o nosso encontro vários tipos de bonecos, como de vara, marionete, fantoche de luva, boneco

articulado e ventríloco. Todos confeccionados com diversos materiais: espuma, isopor, fibra de vidro, papel marchê e gesso.

A utilização dos bonecos, aliada à linguagem artística teatral, segundo Peixoto (2008), ajuda na compreensão e descoberta de si mesmo quando trabalhados e expressos na teatralidade (p.61).

Por sua vez, Candeias (2008) complementa que os conteúdos e domínios sobre os quais operam os processos criativos podem ser sistemas simbólicos complexos, como a linguagem artística e materializados em artefatos mediadores como os objetos físicos, traduzidos para nossa realidade nos bonecos (p.45).

Dando continuidade à atividade, propomos que os estudantes criassem nomes para cada um dos bonecos e desenvolvessem uma história. Devido à dificuldade observada nos encontros passados em se produzir um roteiro, resolvemos intervir no processo de criação, mediando uma técnica de livre associação de ideias chamada *brainstorming*¹⁰.

Na lousa branca, contando com a participação ativa dos alunos, foi eleito um tema e citadas várias palavras e ideias pertinentes. Quanto mais ideias, sabemos que existe maior a probabilidade de encontrar uma solução criativa. Todas as ideias foram aceitas, e, logo após, com o auxílio das crianças, as ideias propostas foram combinadas e aperfeiçoadas, durante o desenvolvendo e finalização da história.

Corroborando com este caminho investigativo, Vidor (2010) afirma que o papel central do professor no drama para o desenvolvimento das atividades "é o professor que, trabalhando junto com os alunos dentro do processo, guiará a construção da narrativa, a partir das idéias dos alunos, e fará a ponte, para eles, entre sua própria experiência de mundo e significados provenientes da ficção" (p.11).

Vale ressaltar que os bonecos não foram apresentados por nós como moldes ou modelos a serem copiados. Nosso objetivo não era trazer receitas aos alunos, mas, que lhes servissem como elementos instigadores na proposta de análise, uma vez que não tinham tido ainda a oportunidade de conhecer e manipular este tipo de material. Também, o nosso propósito era proporcionar um espaço em que a oralidade através da criação de histórias, a imaginação, as interações sociais e a ludicidade pudessem emergir favorecendo o processo criativo e a formação estética dos participantes.

-

¹⁰ O *brainstorming* constitui um método que visa encorajar as pessoas a utilizar o pensamento divergente e a assumir os riscos na investigação de idéias inovadoras Lubart (2008, p.28).

Dessa forma, provocados em sua criação uma minipeça teatral foi criada, coletivamente, e, posteriormente, encenada por eles. Estávamos, assim, possibilitando uma aprendizagem mais ampla de manipulação e funcionamento do Universo Teatral com Bonecos.

Ainda, segundo Vidor (2010), o êxito das vivências encontra-se na convicção do pesquisador em relacionar o que cada estrutura de drama pode produzir em termos de discussão, competência para assimilar as ideias oriundas das crianças e aptidão na proposição de utensílios, atividades e estratégias, assim como, redirecioná-las quando necessário (p.11).

Durante a apresentação dos bonecos, foi mostrado um boneco negro e logo sugeriram o nome de *Nêgo Maluco*. Diante da situação, questionamos se aquela atitude não representava uma forma preconceituosa, e, após alguns minutos pensando, decidiram mudar o nome do boneco para *João Sorrisão*.

Em seguida, três participantes negras ficaram perguntando qual delas era a mais "preta". Diante de uma questão tão importante, demos uma pausa na atividade e argumentamos que todos nós somos iguais, independente da cor que cada um tem.

Tal fato, mesmo que não tenha sido aprofundado por nós, revela que a naturalidade com que conversaram sobre quem era mais "preta", sinalizava uma permissão que se deram, para que esta questão relevante tivesse encontrado espaço durante a vivência.

Não seria este um aspecto importante das vivências em arte? Provocar situações que, muitas vezes, ficam adormecidas e sem voz para se expressarem?

Dando continuidade à atividade, as crianças se mostravam interessadas e muitas risadas aconteciam, enquanto o dinamizador manipulava os bonecos.

Na escolha dos nomes, foi observada novamente forte influência da TV, com os nomes *Chuck*, *Vovozona* e *Bruxa do 71*. Intervimos nas escolhas, alegando que aquelas nomeações não valiam e que eles tinham que criar nomes originais, olhar para o boneco percebendo com algo que lembrassem. Após esta explicação, surgiram novos nomes bastante criativos, como *Fantasma-Franchesco, Fantástico-Maluco, Vovó-Coruja, O Verdão, Macaco da Fantasia* e *João Sorrisão*.

Em uma nova etapa da atividade, foi criada uma história:

A vovó sem dente está com dor de dente. João Sorrisão indica o dentista Franchesco. Vovó vai ao Posto de Saúde e encontra Verdão, que está lá para fazer uma dentadura também. Vovó vai para casa toda alegre (...). No caminho encontra o Macaco da Fantasia e Fantástico Maluco, que falam: - Nós vamos à feira comprar bananas. E a Vovó Coruja fala: - Vocês tem que escovar os dentes após comerem as bananas. E eles respondem: - Ah, devo escovar os dentes antes de dormir também.

Após a criação da peça, foi incentivada a escolha dos personagens/bonecos entre as crianças. Elas começaram a testar os bonecos em todas as suas possibilidades, observando o material de composição. Não se contiveram e levantaram das cadeiras, brincando umas com as outras, dando boas gargalhadas.

No término, as crianças, ao se despedirem, vieram cumprimentar o pesquisador com um gesto moderno de bater as mãos abertas no alto e dar um "soquinho" em seguida. Tal fato demonstrou como eles estavam bem próximos de nós, em uma atitude de pertença, intimidade e aceitação no grupo.

Ao sairmos, um falou: "essa aula é boa, a minha professora é muito chata, enche o quadro todo dia (...)."

A partir da fala desta estudante, refletimos como propostas lúdicas e criativas poderão favorecer a abertura do pensamento a respeito do ambiente em que se vive, ampliando a capacidade de percepção e valorização do que se deseja.

Durante o desenvolver desta atividade, ficou nítida a influência da TV sobre as crianças. No dia anterior, a Rede Globo de televisão tinha exibido o filme: "Os Fantásticos", daí este nome ter sido escolhido para um dos personagens.

Também, tal fato pode ser observado quando apresentávamos histórias clássicas da literatura infantil durante as vivências. As crianças já as conheciam, através de DVD's piratas, mas, infelizmente, não por terem lido os referidos livros.

Finalizando esta fase, foi proposta a encenação, no palco do auditório, da peça criada anteriormente. Na introdução da atividade, falamos a respeito de um palco que deveria esconder o manipulador, e, uma criança expressou: "podemos usar aquela mesa de Ping-Pong deitada no chão e fazermos a peça atrás dela."

A sugestão foi aceita e, antes do começo do primeiro ensaio, falamos a respeito da necessidade de improvisação, levando outra integrante a argumentar: "temos que usar a imaginação".

O ensaio começou e as crianças ficaram tímidas e ansiosas. As que estavam como plateia deram palpites e também ficaram impacientes por não conseguirem ouvir o que os colegas estavam falando atrás da mesa de Ping-Pong.

Neste início, atuamos mais diretamente neste jogo teatral¹¹, mas rapidamente as crianças conseguiram desenvolver o texto e algumas improvisações, manipulando os bonecos. Segundo Silveira (2010, p. 16) "A formação individual e coletiva que se encaminha pelo processo do jogo só é possível com a permanência das relações de trocas estabelecidas entre os jogadores e o professor que promove a interação".

Por sua vez, uma integrante, ao ver a dificuldade encontrada por uma participante, levantou-se do seu lugar e posicionou-se ao lado da mesa, assumindo a função de uma diretora teatral, dando dicas e soprando o texto para a colega.



IMAGEM 07 - Crianças atuando atrás de uma mesa de Ping-Pong

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-la. (SPOLIN,2010, p.04).

_

Outra estudante, ao perceber que na posição de pé, sua cabeça aparecia por causa de sua altura, resolveu pegar uma cadeira e encenar sentada, solucionando a problemática da maneira mais fácil possível.



IMAGEM 08 - Estudante mais alta sentada para esconder a cabeça

Foi grande o interesse em participar do ensaio, e, dialogando com Spolin (2010), a autora sustenta sobre a necessidade do revezamento na participação infantil, de uma forma que todas as crianças possam atuar com diversos bonecos, evitando predileção. Segundo a autora, um relacionamento grupal saudável exige um número de participantes atuando interdependentemente na complementação de um projeto, o que complementa: "o teatro é uma atividade artística que exige o talento e a energia de muitas pessoas" (p.08).

Após o primeiro ensaio, ficou nítido que alguns possuíam mais desenvoltura no palco, por isso foi tomada a atitude de democratização do espaço e dos bonecos, embora todos demonstrassem a capacidade para atuar. Ainda segundo a autora: "Se uma pessoa domina, os outros membros têm pouco crescimento ou prazer na atividade, não existe um verdadeiro relacionamento de grupo" (p.08).

Alguns participantes se identificaram com determinados bonecos e pediram para levá-los para casa.

Foi observado um ambiente bem descontraído durante o ensaio; os estudantes brincaram, se divertiram e riam muito manipulando os bonecos.

Read (2001) caracteriza a ludicidade como uma forma de expressão estética, destacando a importância fundamental da atividade lúdica no desenvolvimento infantil: "Brincar não é apenas o meio pelo qual a criança descobre o mundo; (...) Em suas atividades lúdicas, a criança externaliza, trabalha e harmoniza até certo ponto, todas as diferentes inclinações de sua vida psíquica interior..." (p.174-175).

Os mais tímidos não conseguiram pronunciar o texto em voz alta, mas se concentraram mais na manipulação e se desenvolveram melhor no improviso, apesar do esforço para ouvir suas falas. Uma criança retrucou: "Ah, isso é muito difícil pra gente!" Outra respondeu: "O tio tá ali ó, ensinando, é só a gente querer aprender, no dia da gente fazer sozinho ele não vai ta lá (...)"

Por fim, os participantes memorizaram e improvisaram muito bem, interagiam ajudando os colegas com mais dificuldades, encenando a peça num clima bem descontraído, além de terem aprendido rapidamente as técnicas de manipulação dos bonecos.

6.3 Terceira Fase: Produção Teatral

Após as duas primeiras fases introdutórias, iniciamos a terceira e última fase, responsável pela maior parte dos encontros. Nesta fase os educandos criaram e confeccionaram seus próprios bonecos, assim como produziram a peça final quando elas mesmas realizaram a manipulação e as vozes.

Importante ressaltar que, estabelecendo um elo de ligação com Bonfim, Pereira (2010), Duarte Junior (2008) e Vidor (2010), entendemos que durante as vivências em Teatro de Bonecos, foi priorizado o processo e não somente o produto, cuja preocupação residia no aproveitamento integral das atividades propostas em cada encontro.

Por motivos alheios, o auditório estava ocupado com outras atividades, contudo, foi utilizada uma sala de aula ociosa para realização da vivência.

Chegando ao ambiente, observamos a ausência de uma mesa maior, geralmente destinada aos professores e necessária naquele dia como suporte. Neste momento, vimos um dos participantes em cima de uma tábua plana, como se estivesse, criativamente, surfando ou andando de *skate*. Assim, esta criança ao

perceber a necessidade de uma mesa, decidiu juntar duas carteiras e colocar a tábua em cima, falando: "taí tio, a sua mesa."

Utilizando a mesa improvisada como suporte, esclarecemos que daquele dia em diante, cada criança irá construir seu próprio boneco, para atuar na peça de teatro como tarefa final. Em seguida, uma estudante questionou: "Mas, cadê o material, só to vendo papelão (...)." Então, explicamos que seriam criados bonecos diferentes, chamados de bonecos articulados de sombra. Diante da curiosidade geral, exemplificamos a questão da articulação com seu braço em movimento, e, imediatamente, um participante levantou e começou a dançar, o que ele próprio denominou de *Hip-Hop*.

A partir daí, demos explicações necessárias sobre o processo de utilização da sombra, aproveitando a luz solar vinda da janela.

Sobre a importância das intervenções dos adultos no processo cognitivo infantil, Vygotsky (2010) ressalta a natureza mediadora da educação, apresentando um conceito que, além da interação social, leva em consideração o papel da imitação (já citado anteriormente), no aprendizado e a introdução de estímulos-meio em planos sistemáticos de mediação, a chamada *Zona de Desenvolvimento Proximal:*

Ela é a distância entre o nível de desenvovimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.97).

(...) 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 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 (p.103).

Ao retomar a atividade, uma criança comentou: "Tio, para fazermos os bonecos, temos que ter uma história de início, meio e fim (...).". Neste momento, tivemos a oportunidade de conversar se seria melhor construirmos ou não inicialmente a história. No diálogo, sugerimos a criação de uma história sobre algum

aspecto cultural da cidade de Campos dos Goytacazes, e, uma estudante propôs "Rio Paraíba¹²."

Questionamos sobre qual aspecto do rio seria abordado, quando outra participante sugeriu o *Ururau da Lapa*¹³, alegando já ter feito um trabalho escolar sobre a referida lenda do jacaré. Dessa forma, aproveitamos a oportunidade para explicar o que é uma lenda e um conto popular, ensinando um pouco mais a respeito da lenda do *Ururau da Lapa*.

Em seguida, surgiram várias idéias: "temos que fazer um sino"; "e o rio, como vamos fazer?"; "tio, vamos fazer um casal de namorados, um banquinho e o jacaré de papo amarelo"; "ah, o banquinho pode ser de palitos de picolé". E foi neste clima de muita inquietação, com várias opiniões que circularam pela sala que a história foi se tornando presente, apesar da força do desejo de criar os bonecos, deixando para um segundo momento, a construção final da história.

Neste contexto, uma criança falou: "Ah, fazendo os bonecos, a gente improvisa, qualquer coisa o senhor nos ajuda (...)".

Com a temática escolhida, foi iniciada a criação dos bonecos articulados de papelão baseada na lenda do *Ururau da Lapa*. Por sugestão dos participantes, os primeiros personagens a serem criados foi um casal de namorados, o qual o *Ururau* iria assustar.

As crianças discutiram a respeito das características físicas dos mesmos, resolvendo que um deles seria narigudo e usaria chapéu e outra teria vestido e laço de fita na cabeça.

Enquanto cortavam as silhuetas no papelão com tesoura, duas crianças brincavam de jogo da velha com os retalhos que sobram. Outra aluna furou um pedaço de papelão com o furador, aproveitando o furo feito como o miolo de uma flor desenhada com caneta. Esta atitude foi copiada por todas as meninas, criando uma competição para eleger a flor mais bonita.

-

¹² A escola fica situada a um quarteirão do referido rio e, na época das cheias, o colégio serve de moradia provisória para os desabrigados.

Lenda campista que conta uma historia de amor proibido entre um pobre rapaz e uma moça rica. Combinados de fugir no dia da festa da chegada do sino para a Igreja da Lapa, foram surpreendidos pelo pai da moça que ataca o rapaz, impedindo a fuga. Este joga no rio, transformando-se no enorme Ururau, cuja couraça repele as balas dos trabucos e o impedem de morrer, em seguida tomba o barco que trazia o sino e se esconde dentro dele, aguardando para voltar e ficar definitivamente com sua amada.



FIGURA 06 - Desenhos feitos nos retalhos e sobras de papelão

As crianças ficaram muito interessadas no furador de papéis, sugerindo que a maioria delas nunca havia visto um antes. Um participante segurou o furador e virando-o para baixo, perguntou se era assim que se fazia confete no carnaval.

Com todas as peças dos bonecos articulados prontas, foram utilizados colchetes para fixação dos membros. Novamente, um simples colchete de metal causou curiosidade e admiração nas crianças. Por associação, o boneco pronto logo foi batizado de *Narigudo*. Os bonecos passaram de mão em mão, sendo analisados e manipulados por todos.



IMAGEM 09 - Crianças brincando e manipulando os bonecos articulados

As crianças brincaram e se divertiram com os bonecos, ansiosas para verem suas sombras projetadas na parede. Uma criança conversando com outra disse: "eu conheço a história, é um jacaré do papo-amarelo que caiu um sino em cima dele, mas eu nunca vi jacaré no rio Paraíba (...)". A outra pergunta: "e baleia, será que tem?" Todos começam a rir! Aproveitamos a oportunidade, explicando que antigamente o rio não estava poluído e era povoado por muitos jacarés, e os índios goytacazes¹⁴, que aqui moravam, caçavam esses jacarés para comer.

Envolvida no entusiasmo que a criação estava proporcionando, ouvimos o seguinte comentário feito por uma participante: "só o senhor mesmo tio, pra me livrar daquela aula chata (...)" demonstrando com isso a sua identificação e interesse em participar da vivência.

Continuamos a contar a respeito da lenda do Ururau da Lapa e da necessidade de se criar mais personagens, quando mais uma fala veio colorir a história que estava sendo elaborada: "minha vó está internada na UTI." Aproveitando a oportunidade, o dinamizador pergunta se podemos criar uma velhinha, afinal, os

¹⁴ A região de Campos era, originalmente, habitada pelos índios Goytacazes, que significa, em tupiguarani, para alguns, corredores da mata; para outros, índios nadadores. Definição que bem se enquadra a essa nação, habitante das lagoas.

mais velhos são muito sábios e contam boas histórias. Tal intervenção da estudante foi incluída, e então, resolveram criar uma velhinha que seria a narradora da história. Muitos não sabiam o que significava narradora. Após breve explicação, o grupo resolveu eleger uma das crianças como narradora, por falar bem alto e ser desinibida.

Após o término da confecção da "velhinha", iniciamos a criação do *ururau*. As crianças falavam que ele tem que ser assustador, ter dentes grandes e uma cara de mau. Um estudante complementou que "se o tio furar aqui, acho que a boca pode se mexer igual aos braços do boneco narigudo." Então, seguindo o conselho do participante, o jacaré foi finalizado com a boca articulada, e o mesmo estudante alegou que pintando o boneco de preto, ele ficaria mais bem acabado. Outras crianças se manifestaram: "tio, eu fiz um boneco em casa com tampinha de cerveja, e ficou legal. No próximo encontro eu trago para você ver"; "tio, tô pensando todo dia na nossa história, ela pode ser de terror? O jacaré podia comer a cabeça de todo mundo (...)."; "Vamos fazer o banquinho dos namorados de palito de picolé!"; "O rio pode ser feito de saco plástico, a gente fica segurando e soprando e vai parecer com água".

Uma criança perguntou ansiosa se eles iriam apresentar a peça sozinhos. Evitando uma intimidação, esclarecemos sobre a possibilidade de gravarmos em vídeo as imagens e o áudio, separados em partes, ficando apenas a manipulação dos bonecos por cada participante.

Na etapa de acabamento dos bonecos, um estudante reparou que o colchete que sustenta o braço articulado era grande demais e suas pontas estavam aparentes. Imediatamente, o menino segurou a tesoura e aparou as pontas, e outra participante explicou que não era necessário cortar as pontas, pois era só prendê-las com fita adesiva que daria certo. Com a nossa escuta e observação atenta, aprovamos as duas soluções, elogiando a dupla.



IMAGEM 10 - Integrante após cortar as pontas dos colchetes com a tesoura



IMAGEM 11 - Estudante prendendo a ponta do colchete com fita adesiva

Ao chegar à Escola para mais uma vivência, nos deparamos com um palco montado no pátio. Coincidentemente, era um palco de Teatro de Bonecos, que seria apresentado no Colégio. Uma experiência que os estudantes não tinham ainda vivenciado na Escola. Então, aproveitamos a oportunidade e conversamos com o diretor da peça e alguns componentes do espetáculo, a respeito de nossa pesquisa desenvolvida no Colégio. Todos se mostram interessados em ajudar, de alguma forma, trocando algumas experiências.



IMAGEM 12 - Apresentação Teatral com Bonecos sobre Meio Ambiente.

Todas as crianças da Escola assistiram ao espetáculo sobre Meio Ambiente, inclusive as participantes das vivências, assim como todos os professores.

Esta oportunidade de contato mais direto com o corpo docente e discente da Escola nos favoreceu a entrega de dois questionários distintos, elaborados anteriormente, para serem respondidos pelos professores e estudantes da Escola, principalmente, para o docente que trabalhava diretamente com a turma, que era lócus de nossa pesquisa (questionários em anexo).

Analisando os dados coletados nos 10 questionários destinados e respondidos pelos docentes, eles revelam que 100% dos professores da Escola

acreditam no Teatro de Bonecos como um método de estímulo à criatividade infantil e interesse em sala de aula. Também responderam que já estudaram os PCN que regulamentam o Ensino Fundamental e gostariam de aprender mais sobre como utilizar o Teatro de Bonecos na educação.

Os professores, ao serem indagados se aquela apresentação teatral foi a primeira que eles haviam assistido na escola, 56% responderam positivamente.

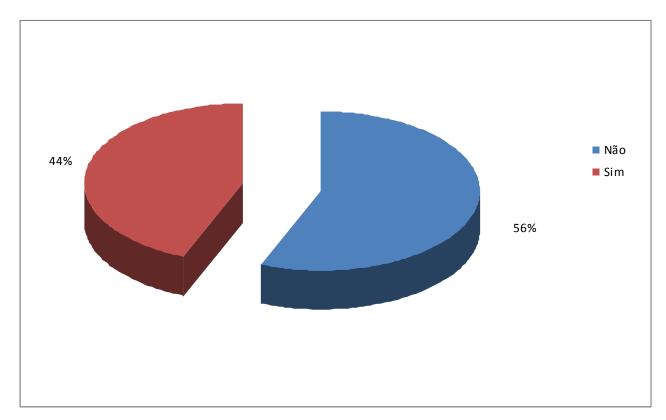


Gráfico 04 - Ontem foi a primeira vez que você assistiu um espetáculo de Teatro de Bonecos na Escola?

Questionados sobre a sua formação profissional para utilização de atividades artísticas em sala de aula, 67% confessam não estarem preparados.

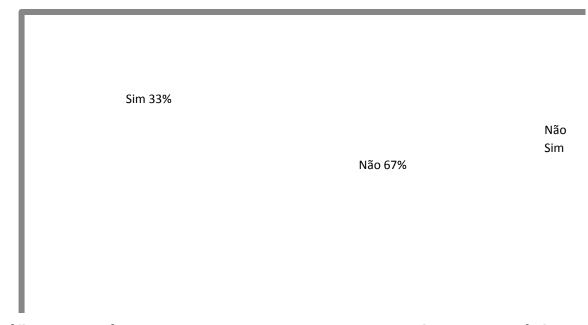


Gráfico 05: Você se sente preparado para usar alguma linguagem artística em sala de aula?

Sabemos que as primeiras séries do ensino fundamental têm, em sua maioria, apenas um professor responsável por dinamizar todos os conteúdos das diferentes áreas, até mesmo na área de Arte. E, o que verificamos na análise dos resultados coletados nos questionários é que 67% dos professores entrevistados não se sentem preparados para trabalhar conteúdos artísticos em sala de aula.

De acordo com Miranda e Almeida (2008) a investigação na área da criatividade, mais precisamente o papel do professor no desenvolvimento da mesma, aponta para a importância fundamental das artes neste processo. Os autores reconhecem que as linguagens artísticas, presentes no discurso pedagógico, deveriam incentivar o pensamento criativo, flexível e independente, capacitando as crianças para a resolução de problemas.

Infelizmente, o cenário analisado demonstra que a Escola, em sua prática cotidiana, vem sendo pautada pelo pouco incentivo às artes, à criatividade e à cognição em geral. Ainda segundo os autores: "Na realidade, com demasiada freqüência, a escola contraria a criatividade ao não dar espaço à curiosidade, à livre expressão e à diversidade de respostas, antes incentivando o conformismo" (p.285).

A análise dos dados coletados no questionário infantil constatou que a totalidade das crianças teve compreensão sobre a mensagem e o tema da peça. Isto

vem demonstrar que o Teatro de Bonecos cumpre o seu papel como mediador do conhecimento. Quando perguntadas se já participaram de aulas de dança, teatro, música, e de outras linguagens artísticas na escola, apenas 40% respondem afirmativamente.

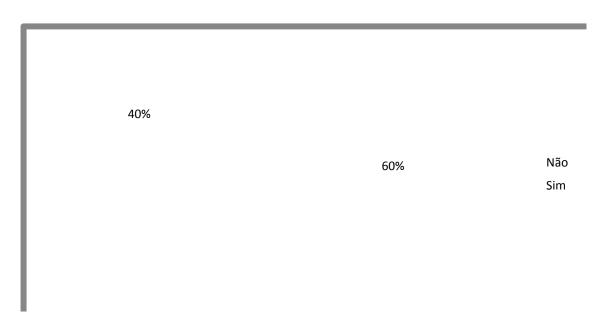


Gráfico 06: Você já teve alguma aula de dança, teatro, música, desenho ou pintura na Escola?

Quando interpeladas a respeito das atividades aplicadas em sala de aula durante as aulas de artes, nenhuma das 67 crianças respondeu que participava de atividades em Teatro. No entanto, demonstraram que gostariam de assistir a mais peças de Teatro de Bonecos na Escola, assim como apreciariam participar e aprender mais sobre estas atividades no colégio.

Dando continuidade às vivências, após aplicação dos questionários, foram criados e confeccionados os últimos personagens pelas crianças. São eles: *Ururau, Velhinha, Narigudo, Mulher Lacinho, Lobisomem, Narigudinho* e *Miojinha*. Durante a atividade, uma aluna disse: "vamos fazer uma boneca com cabelos cacheados, ela pode se chamar miojinha, e os cabelos podem ser feitos com **aspiral** de caderno pequeno."

Com todos os bonecos prontos e expostos em cima de uma mesa, indagamos sobre a criação coletiva da história. Após momentos de tumulto na sala, uma

integrante assumiu a liderança. Foram muitos os palpites e sugestões, e, finalmente, com a força e o ritmo do grupo, a história foi criada.

Para tanto, orientamos este momento sob a ótica da *Metodologia do Drama* de Dorothy Heathcote¹⁵, que segundo Vidor (2010) baseia-se num processo contínuo de exploração dos comportamentos sociais, fazendo com que o participante, em diferentes etapas do processo de criação, esteja inserido na ficção criada, deixando explícita a opção por uma dinâmica processual de criação do texto teatral, baseada em improvisações que permitam incorporar idéias, experiências e proposições advindas dos participantes. Assim, a história foi construída tendo como suporte situações que eram significativas para os estudantes, o envolvimento de todo o grupo na construção destes significados, o nosso papel como facilitador, atuando dentro do contexto "dramático" e não fora dele, sugerido pelo autor.

Assim, nasce esta história coletiva:

O Ururau assusta os casais de namorados na meia noite de uma sexta-feira de lua cheia. Os casais que estão namorando na beira do rio ficam assustados e gritam por socorro (...). Uma velhinha que mora na Lapa chama os casais para se abrigarem na Igreja da Lapa, falando que o que eles acabaram de ver é o Ururau, e que ele é um antigo jacaré amigo dela. A velha chama os casais e vão para beira do rio chamar o Ururau para dar um biscoito para ele, mas, quem aparece é um lobisomem que põe a velha e os casais para correr (...). O Lobisomem fica zombando da velha, quando, de repente, aparece o Ururau dizendo que o dono do pedaço é ele, e lugar de lobisomem é em outro lugar, não aqui na Lapa. Fim.

Durante a criação do texto teatral, apesar da liderança de uma estudante, todos opinaram com sugestões. Eles mesmos iam falando, criticando e modificando a história rapidamente, alguns participantes até chamavam a atenção de outros colegas que não estavam participando diretamente na criação por algum motivo.

Ao término deste dia de criação do texto, quando todos haviam ido embora, uma integrante mostrou um boneco de papel feito de dobraduras, elaborado por ela. Ela recebeu nosso incentivo. A aluna confessou que o que ela queria mesmo, naquele dia, era desenhar, e que, em casa, ela fica pensando nos bonecos e como

_

¹⁵Dorothy Heathcote foi um professora de renome mundial que revolucionou o uso do Drama na Educação através de uma variedade de técnicas pioneiras. Dorothy criou toda uma escola de prática dramática baseada em torno da mudança do professor, sua pedagogia, da de um instrutor para indutor, o técnico facilitador, e colega artista, reconhecendo a potência para o aprendizado de um processo co-criativo no qual os alunos são capacitados.

poderia ser a história, e que no outro encontro ela levaria mais dois bonecos feitos de dobradura.

Mais uma vez, a pesquisa nos surpreende pelo envolvimento das crianças nas vivências. Cada momento que era experienciado por elas funcionava como mais uma etapa de encontrar novos espaços em suas vidas, onde o sonho e o prazer pudessem ser fontes de alimentos para suas "almas", provavelmente, ávidas de saídas.



IMAGEM 13 - Boneco produzido espontaneamente por uma participante

Com a história e bonecos prontos, iniciamos os ensaios no auditório. Propositalmente, expomos um problema a ser resolvido, mostrando ao grupo que um boneco com três hastes seria inviável para um aluno manipular sozinho, pois as duas mãos da criança estariam ocupadas segurando um palito cada uma, sobrando um palito solto. Rapidamente, um integrante do grupo levantou, pegou o boneco das

nossas mãos e argumentou: "É fácil tio (...), é só segurar dois palitos juntos numa mão e um palito solto na outra."

Neste momento, o nosso objetivo foi alcançado: a solução criativa para mais um problema.

Nesse contexto, Miranda e Almeida (2008) descrevem:

(...) por excelência o professor deverá assumir um papel de facilitador no desenvolvimento dessas habilidades criativas no aluno. Esse papel passa por práticas pedagógicas que encorajem os alunos a expressarem novas idéias e a aprenderem de forma independente, que estimulem o aluno a ampliar o seu campo de conhecimento de tal forma que tenha uma base sólida para propor novas idéias, que estimulem a autoconfiança e a coragem para tentar o novo e o inusitado, e que valorizem e reconheçam as idéias originais e as vias alternativas de resolução de problemas (p.285).

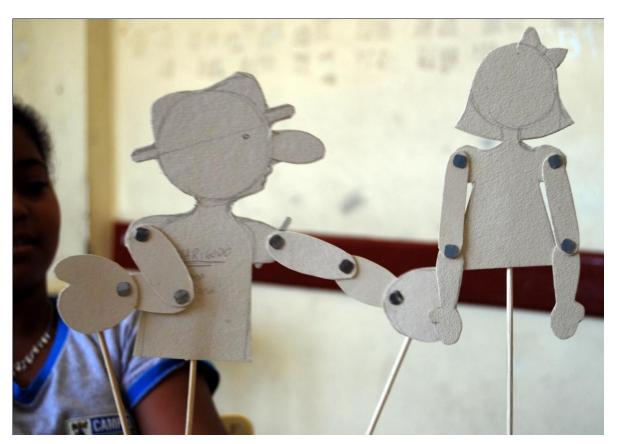


IMAGEM 14 - Participante demonstrando a possibilidade de manipulação

Neste dia, a criança que tinha trazido um boneco de origami anteriormente, apresenta mais dois bonecos de dobradura de papel. Um deles é um jacaré, com cenário incluído, e ela nos disse: "Tio, eu queria fazer o jacaré com papel verde (...), como não tinha fiz com papel de caderno mesmo (...)"



FIGURA 07 - Boneco trazido por uma participante, representação de um jacaré

Um participante segura uma "bolinha" de papelão que saiu do furador de papéis, utilizando-a como um olho para um dos bonecos, uma colega fala que no teatro de sombras o olho não iria aparecer (...). Outra colega pega a "bolinha" e coloca no furo do olho de um determinado boneco, dizendo: "(...) agora ele fechou o olho".

Todos estes momentos mágicos que as crianças vivenciavam durante a pesquisa podem ser sustentados através das palavras de Guedes, Guimarães, Vieira e Maceira (2008), pois, ressaltam que é fundamental este encontro das crianças com atividades artísticas que possibilitem abertura para a criatividade, criando espaços de expressão de diferentes formas, entrando em contato com diferentes produções culturais vivas, favorecendo a comunicação, o sonho e a diversidade.

Durante o ensaio, além da atividade proposta, os participantes desenharam, recortaram, usaram o furador de papéis e os colchetes, se divertindo muito entre eles e com os bonecos criados.



IMAGEM 15 - Participante no momento de confecção dos bonecos

No decorrer do ensaio, trouxemos inesperadamente um boneco vestido como rei, que foi instantaneamente inserido como um novo personagem na história. Para isso, tiveram que inventar formas de adequá-lo ao roteiro. Assim, poderia ser o lobisomem ou o pai de uma das meninas dos casais de namorados.

Esta atitude de sensibilidade à mudança, como a capacidade de se libertar de uma idéia inicial para explorar novas possibilidades, é entendida por Lubart (2008) como flexível. De acordo com o autor, a flexibilidade seria uma forma de variação cognitiva intra-individual que favoreceria a criatividade: "(...) a flexibilidade está envolvida com a criatividade porque ela reflete a mobilidade e a maleabilidade do pensamento, como a capacidade e a vontade de alterar assim o registro" (p.29).

Aproveitando este momento de flexibilidade e criação, lemos em voz alta a história original criada por eles. No entanto, fomos interrompidos a todo momento com sugestões de novas passagens, acontecimentos e inserção de outros

personagens. Tal fato nos fez perceber que apesar de pouco tempo de elaboração da história, todos já demonstravam conhecer todas as suas partes. Isto constata mais uma vez que durante o processo criativo infantil nas vivências em Teatro de Bonecos, o conhecimento é alcançado indiretamente de uma forma não verbal, dado o caráter lúdico-facilitador na abertura dos sentidos, Bonfim e Pereira (2010, p.03).

Chegado o último dia das atividades, preparamos o ambiente do auditório para realização da encenação final, fechando as cortinas e apagando as lâmpadas. Como substituição de um foco de luz direcionado ou uma câmara escura, optamos pela utilização de um projetor multimídia *data-show*, de propriedade da Escola, que projeta uma foto da *Igreja da Lapa* em preto e branco como cenário de fundo para a peça, em uma tela branca grande, pendurada na parede. A filmadora foi posicionada em um tripé fixo, o que possibilitou uma maior mobilidade por nossa parte.

Antes de o grupo adentrar o recinto, percebemos uma ansiedade nas crianças e, no intuito de tranqüilizá-las e concentrá-las para realização da peça final, resolvemos aplicar a *técnica da bola* que consiste, de acordo com Spolin (2010), em um jogo no qual uma bola de papel amassado é jogada de um integrante para o outro, que dispostos em círculo, têm que dizer e interpretar corporalmente diferentes pesos para a bola. Assim, durante esta atividade, foram dizendo o número de diferentes pesos que a bola possuía. Tal dinâmica colaborou na concentração do grupo. A partir disso, as crianças entraram no auditório preparadas. Com toda a arrumação final, a estrutura do palco montada, as crianças estavam um pouco tímidas, mas, foram se soltando aos poucos.

Dispomos os bonecos lado a lado no chão do palco do auditório, pedindo que cada um segurasse o seu respectivo personagem para a primeira passagem do texto. Ao posicionarem os bonecos entre a luz projetada e a tela, percebem que cada um apresentava um tamanho diferente, então dizemos que era por causa da distância entre o boneco e o foco de luz e que todos teriam que tentar segurar os bonecos na mesma distância.

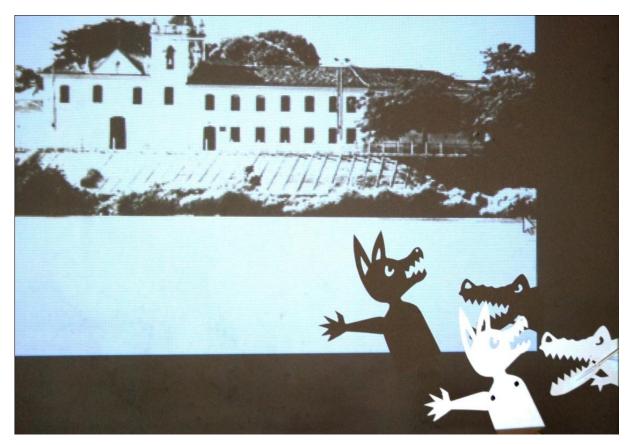


IMAGEM 16 - Teste de distância guiado por um barbante esticado

Um participante sugeriu a colocação de um barbante esticado entre duas cadeiras para servir de guia, alegando: "(...) é como um pedreiro tio, quando faz um muro (...)". Solução prontamente aceita.

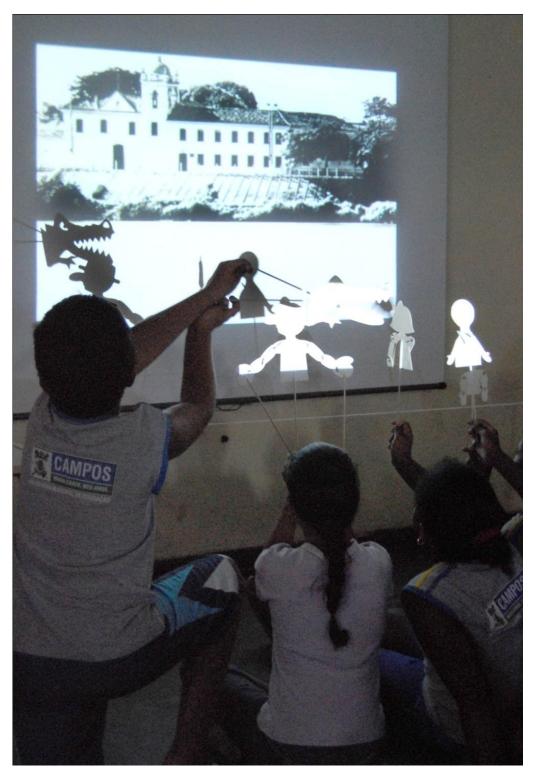


IMAGEM 17 - Crianças ensaiando a apresentação da peça final

No início, assumimos a posição de um diretor teatral, falando em voz alta todo o texto dramático, ao mesmo tempo em que propunhamos dicas e situações-problema para uma melhor atuação e manipulação pelas crianças.

Tal forma de atuar pode ser sustentada, segundo Giroux, (*apud*, VIDOR, 2010), como professor-personagem, quando o professor propõe desafios aos estudantes: "com uma forma de interação totalmente diferente da usual, de maneira consciente e intencional, tendo claro os objetivos pedagógicos e as estratégias para alcançar estes objetivos (...)" (p.13).

Em relação às estratégias assumidas pelo professor-ator¹⁶ Vidor (2010) relata:

Quando o professor traz para o processo um personagem de um texto dramático, traz também aspectos referentes a estilo de representação, estilo de dramaturgia, conhecimentos sobre a história do teatro e os aspectos da caracterização tanto em termos técnicos como estéticos, contribuindo para a aquisição de conteúdos teatrais pelo aluno (p.12).

Dando continuidade, logo as crianças dominaram as falas e as atitudes, improvisando e corrigindo alguns colegas durante o ensaio. Foi observada grande concentração, disciplina, compromisso e interesse nos participantes, o que ajudou na desenvoltura geral do grupo.

Para Read (2001):

A atenção da criança é despertada e mantida pelo interesse. É uma força que não pode ser negligenciada. O professor que inclui a natureza infantil em sua disciplina - sua capacidade progressiva, seus amplos interesses, à mediada que se desenvolvem - tentará e conseguirá colocar esta e todas as forças naturais do seu lado. (...) A natureza da criança não pode ser alterada por nós. Devemos estudála, harmonizar-nos com ela e conquistá-la por meio da obediência a ela (p.187).

Na gravação final, a peça transcorreu tranquilamente, mas alguns participantes mostraram que realmente aprenderam a manipular os bonecos articulados, com razoável noção espacial, boas entonações de vozes e expressão oral e gestual. Outros improvisaram muito, fugiram do texto, alongando suas falas, querendo aparecer além do seu roteiro ou estar naquela situação por mais tempo. Alguns integrantes, que sentiram alguma dificuldade no processo foram logo

portanto, coautor da cena desenvolvida. Vidor (2010, p.15)

¹⁶ Muitas vezes o professor, independente da matéria que leciona, é comparado a um ator ou animador que se expõe à platéia de alunos para ensinar. Porém o que se pretende discutir não é propriamente esta característica do papel do professor, mas a concretização de sua condição de artista assumida intencionalmente na sala de aula, como parceiro de criação junto com os alunos e,

ajudados pelos demais colegas que "sopravam" o texto e ajudavam diretamente na manipulação.



IMAGEM 18 - Atuação discente durante apresentação final

Após a encenação, num clima de despedida, anunciamos que os nossos encontros das vivências em Teatro de Bonecos estavam terminando. Assim, as crianças se despediram dos bonecos, fazendo carinhos e beijando-os, perguntando quando teriam a oportunidade de fazer outra atividade do tipo e se podiam levar os bonecos para casa. Algumas crianças aproveitaram a câmera de vídeo ligada e deram suas mensagens finais.

Na saída, todos nos abraçaram e nos beijaram.

Muitas marcas as vivências em teatro com os seus bonecos deixaram em nossos corpos e nossas almas! E, dessa forma, a partir da análise dos resultados coletados da pesquisa, encontramos no processo dessas vivências um espaço de

criatividade e de ludicidade, a partir de um entrelace das interações em busca de soluções criativas pela consciência do corpo, em ação intencional com o meio.

O Teatro de Bonecos se revelou como uma linguagem estética, que se utiliza do corpo, da voz, da criação plástica, da expressão lúdica e do poder criativo do corpo. Enfim, as vivências em Teatro de Bonecos se apresentaram como um recurso didático para a Educação e Arte, favorecendo, significativamente, o desenvolvimento da criatividade, da ludicidade e das interações socioculturais das crianças que tiveram a oportunidade de vivenciar tais experiências estéticas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências expressivas em Teatro de Bonecos puderam ser definidas como um conjunto de atividades que procurou promover experiências estéticas diversificadas para que estudantes dos primeiros anos da educação básica desenvolvessem seu processo criativo.

A pesquisa pretendeu promover potencialidades estéticas em crianças levando em consideração as relações socioculturais, a ludicidade e, principalmente, a criatividade, desafiando os participantes à expressão cênica através da possibilidade de criação, com uma totalidade de atividades, fornecendo oportunidades, recursos e incentivos necessários que os motivaram a trabalhar neste sentido.

Entre abril de 2010 e novembro de 2011, desenvolvemos e analisamos neste período as vivências expressivas em Teatro de Bonecos com crianças do Ensino Fundamental, ficando evidente a contribuição das atividades estéticas levadas a efeito nas diversas áreas do desenvolvimento cognitivo. Neste trabalho, como dito anteriormente, focamos nosso interesse na criatividade, interação sociocultural e ludicidade.

Ao longo da pesquisa desenvolvida, encontramos indícios e concluímos que os teóricos convergiam em relação aos temas principais do trabalho científico. Assim como, muitas vezes, a análise dos dados comprovava a união das categorias como partes de um todo complexo.

Como exemplo, citamos o momento da construção coletiva de uma história no 16º encontro, no qual todas as categorias da pesquisa foram observadas em uma só atividade: as crianças se encontravam em um ambiente lúdico onde se mostravam interessadas e amparadas pela manipulação de bonecos, com intensa interação sociocultural e construindo criativamente a história, usando de imaginação e de improvisação.

Através da análise do material recolhido nas observações durante as vivências com Teatro de Bonecos chegamos a algumas considerações conclusivas referentes às categorias desta pesquisa.

Quanto à categoria - **Criatividade e o Processo Criativo** nas vivências em Teatro de Bonecos foi possível verificá-la, através: da improvisação; da solução de problemas e da abertura às novas possibilidades; da criação musical; do uso da

imaginação e da criatividade; da superação de dificuldades e do lidar com novos desafios no uso de materiais artísticos; de associações mentais e da criação textual.

Foram vários os exemplos que atestam o processo de criação vivenciado pelo grupo, também: na representação gráfica de uma flor, a partir de um furo em um retalho de papelão comparado ao seu interior; no uso de uma mesa de Ping-Pong deitada no chão como suporte improvisado para um palco de Teatro de Bonecos; nas soluções encontradas para o cenário, como palitos de picolé na confecção de bancos e saco de lixo com ventilador para imitar o movimento de um rio.

Somado a estas evidências: o uso da imaginação e da criatividade na superação de dificuldades e no lidar com novos desafios plásticos; a inserção de um galho de árvore em um boneco de argila para mantê-lo na posição de pé; no dizer e na ação de uma das alunas, "temos que usar a imaginação"; na constante improvisação, não só nas encenações como nas diversas atividades complementares.

Como o processo ocorreu com a presença de outras linguagens, verificamos a criação de paródias musicais, de brincadeiras e de danças improvisadas durante as vivências.

Também observamos atitude de criação quando, por exemplo, uma aluna durante seu processo criativo, deitava de bruços no chão e diante de uma folha branca ficava mordendo o lápis, olhando para cima e imaginando histórias e como seria seu personagem a ser desenhado.

Outro aluno, quando resolveu sozinho o problema de leveza dos pés de uma das marionetes colocando chumbo de pesca em seu interior. O mesmo integrante, percebendo um distanciamento disforme entre os bonecos de sombra, propôs a utilização de um barbante esticado para servir de suporte capaz de guiar os bonecos durante a manipulação dos mesmos.

Com relação à categoria - A Interação Sociocultural durante as vivências em Teatro de Bonecos foi percebida a partir da constante troca de experiências entre o dinamizador e os estudantes, entre os estudantes e o dinamizador e entre os próprios estudantes; e na abertura de aspectos culturais trazidos pelos participantes das vivências expressivas em Teatro de Bonecos.

Como alguns exemplos, citamos: várias constatações de superação de atitude preconceituosa através da interação; na abertura do grupo ao acolher soluções criativas partindo de iniciativas individuais de crianças inicialmente excluídas dos

grupos; nas atividades em grupo, nas quais os integrantes obrigatoriamente interagiam buscando resultados; nos colegas que ajudavam os demais com dificuldades na manipulação de bonecos, na atitude de uma das participantes que ao perceber que poderia ajudar ao grupo, assume a posição do dinamizador, atuando como uma diretora teatral.

A pesquisa também abordou a presença da categoria - **Ludicidade**, através: da abertura sensível de determinados grupos na realização de tarefas; da indagação de um dos componentes, após o término das atividades, de permanecerem naquele ambiente por mais tempo, classificado por eles como prazeroso.

Sobre tal observação, podemos descrever ainda o desejo de uma das participantes para continuar nas atividades, ao invés de retornar para sala de aula, alegando: "a aula é muito chata, ficar copiando, copiando...". Tal fato revelava como as vivências em Teatro de Bonecos estavam favorecendo uma aprendizagem baseada no desenvolvimento estético dos indivíduos, em detrimento de um ensino instrumental/conceitual atual. Também, na ação de um grupo de meninas que, influenciadas pelo clima descontraído do ambiente das vivências, instintivamente, em vários momentos das atividades, começou a dançar e cantar juntas.

Verificamos o crescimento do grupo em momentos que exigiam concentração, em uma atividade de interesse deles, quando, por exemplo, de posse de garrafas pet, transformadas em foguetes espaciais, brincaram como numa batalha estrelar. Vale ressaltar os momentos de manipulação direta do boneco de marionetes, quando as crianças envolvidas se identificaram com o personagem, fazendo perguntas diretamente ao boneco, como se ele possuísse vida própria, esquecendo que tinha um manipulador por trás da atividade.

Portanto, acreditamos que as vivências expressivas em Teatro de Bonecos, influenciadas pelas interações sociais, apresentaram-se como uma atividade expressiva e lúdica, que favoreceu o desenvolvimento do processo criativo das crianças, a partir do diálogo, das trocas de experiências, da imaginação, nas conversas e nas brincadeiras ocorridas nos encontros.

Durante as vivências expressivas em Teatro de Bonecos, em suas distintas fases, as crianças se apropriavam dos materiais, entregando-se às atividades artísticas de corpo inteiro. No caso específico da modelagem em argila, os participantes estavam eufóricos, ávidos em iniciar suas primeiras modelagens. Ao observar o comportamento durante a dinâmica, ficaram nítidos o interesse e a

paixão com que manipulavam aquela matéria, tentando criar algo novo de diferentes formas e de acordo com cada individualidade, de uma substância amorfa e desconhecida. Enfim, após muitas trocas e brincadeiras, surgiram os primeiros resultados, revelando o apego e afeição das crianças aos bonecos criados.

Nas últimas fases da pesquisa, a construção dos bonecos articulados nos revelou a capacidade de criação das crianças, ao proporem as aparências e características que os bonecos deveriam possuir, entendendo perfeitamente a noção de silhueta e contra forma. Ainda apontamos para a facilidade com que montaram e manusearam os bonecos prontos, encenando livremente com os bonecos montados, demonstrando sentimentos e emoções na fala, em consonância com a dramatização teatral.

No decurso destes vinte meses de pesquisa, algumas reflexões puderam vir à tona, atestando a eficiência de metodologias lúdicas e criativas para a sensibilização discente, frente às futuras problemáticas a serem abordadas; assim como a constatação da urgência da necessidade de uma prática de filosofia continuada com o indivíduo em sala de aula, para que não se corra o risco de perder o hábito de um pensamento reflexivo mais verticalizado.

Como análise final, as vivências expressivas em Teatro de Bonecos contribuíram como um instrumento potencializador para o desenvolvimento da criatividade, imaginação, ludicidade e interação social, por estarem inseridas em ambiente de atividades grupais facilitadoras do convívio sociocultural e por desenvolverem diversas linguagens artísticas expressivas e de formação estética, utilizando-se da sensibilidade e do lúdico.

Nossas crianças foram envolvidas na ação e, quando perceberam, deixaram de assistir para atuar no teatro da vida!

Carregam em suas mentes e em seus corpos as marcas das experiências estéticas vividas, coletivamente, e, provavelmente, se tornaram educandos mais sensíveis, criativos e capazes de criticamente serem interventores mais conscientes do seu tempo.

8. REFERÊNCIAS

AMARAL, Marcia Amira Freitas. **O Papel do Teatro de Bonecos na Construção do Conhecimento.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

BAHIA, Sara. Promoção do Ethos criativos. In: MORAIS, Maria de Fátima & BAHIA, Sara. **Criatividade**: Conceito, Necessidade e Intervenção. Braga: Psiquilibrios, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BONFIM, Patrícia Vieira. A Criança de Seis anos no Ensino Fundamental: Uni-Duni-Tê... Corporeidade e Ludicidade - Mais que Uma Rima, um Porquê. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei, março de 2010.

BONFIM, Patrícia Vieira e PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Trabalho Docente no Primeiro ano do Ensino Fundamental: Algumas Considerações Sobre Corporeidade e Ludicidade.** In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 12 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEB, 2001.

CAMPOS, Cláudia de Arruda. **Maria Clara Machado / Cláudia Arruda Campos.** São Paulo, EDUSP: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CANDEIAS, Adelina Araújo. Criatividade: Perspectiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação. In: MORAIS, Maria de Fátima & BAHIA, Sara. **Criatividade**: Conceito, Necessidade e Intervenção. Braga: Psiquilibrios, 2008.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas Para o teatro na Educação Como Conhecimento e Prática Pedagógica.** Artigo publicado na R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan/dez. 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

DE CAMILLIS, Lourdes Stamate. **Criação e Docência em Arte.** São Paulo: JM Editora Ltda, 2002.

DUARTE JUNIOR, João - Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** São Paulo: Papirus, 2008.

FANTIN, Monica. O Processo Criador e o Cinema Na Educação de Crianças. In FRITZEN, Celdon & MOREIRA Janine. **Educação e Arte**: As Linguagens Artísticas na Formação Humana. Campinas: Papirus, 2008.

FERREIRA, Taís. **A Escola no Teatro e o Teatro na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FONSECA, Fábio do Nascimento. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** possibilidades, limites e implicações. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/masters/e_este_o_ensino.pdf. acesso em 29 de agosto de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GONÇALVES, Márcia Ribeiro; CUSTÓDIO, Luciana; NEY, Marlon Gomes.**PROEJA** e o desafio da qualidade da educação no Norte Fluminense. Campos dos Goytacazes/RJ: PROEJA-IFF, 2010.

GUEDES, Adriana; GUIMARÃES, Daniela; VIEIRA, Nuelna; MACEIRA Ruani. Poesias na Educação Infantil: A Literatura como Geradora de Experiências Estéticas e Expressivas. In: FRITZEN, Celdon & MOREIRA Janine. **Educação e Arte**: As Linguagens Artísticas na Formação Humana. Campinas: Papirus, 2008.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Jogos Teatrais na Escola Pública.** Artigo publicado na Revista da Faculdade de Educação v.24 n.2,São Paulo: jul./dez. 1998.

LEITE, Maria Isabel. Educação e as Linguagens Artístico-Culturais: Processos de Apropriação/Fruição e de Produção/Criação. In: FRITZEN, Celdon & MOREIRA Janine. **Educação e Arte**: As Linguagens Artísticas na Formação Humana. Campinas: Papirus, 2008.

LUBART, Todd. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas** - uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. acesso em setembro de 2010.

LÜDKE, Menga & ANDRÈ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2010.

MARTINS, Janaína Trasel. A Ludicidade do Jogo Vocal no Desenvolvimento da Consciência Criativa. R.cient./FAP,Curitiba,v.3,p.25-38,jan.dez.2008.

MIRANDA, Lúcia & ALMEIDA, Leandro S. Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisseia". In: MORAIS, Maria de Fátima & BAHIA, Sara. **Criatividade**: Conceito, Necessidade e Intervenção. Braga: Psiguilibrios, 2008.

NETTO, José Teixeira Coelho. **Em Cena o Sentido Semiologia do Teatro**. São Paulo: Duas Cidades, 1980.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2010.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processo de Criação. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos Peixoto. **Cenários de educação através da arte**: bordando linguagens criativas na formação de professores (as). Niterói: Intertexto, 2008.

PENNA, Maura; PEREGRINO, Yara Rosas; FONSECA, Fabio do Nascimento; CAVALHO, Lívia Marques. **O Ensino de Arte que Queremos:** construção e não conclusão.

Disponível

em: www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/masters/e_este_o_ensino.pdf. acesso em 29 de agosto de 2011.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Corpo e psique:** da dissociação à unificação - algumas implicações na prática pedagógica. Educação e Pesquisa, Vol. 34, Núm. 1, janeiro-abril, 2008, pp. 151-166 Universidade de São Paulo - Brasil.

_____. **Decodificação Crítica e Expressão Criativa:** Seriedade e Alegria no Cotidiano da Sala de Aula. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.

READ, Herbert. A Educação Pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROMO, Manuela. Creatividad em los domínios artístico y científico y SUS correlatos educativos. In: MORAIS, Maria de Fátima & BAHIA, Sara. **Criatividade**: Conceito, Necessidade e Intervenção. Braga: Psiquilibrios, 2008.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**, 1880-1980 / Jean-Jacques Roubine; tradução e apresentação, Yan Michalski. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTANA, Arão Paranaguá & PEREGRINO, Yara Rosas. Ensinando Teatro: Uma análise crítica da proposta do PCN. In: ALVES, Erinaldo & SANTANA, Arão Paranaguá. **Este é o Ensino de Arte que Queremos?** Uma análise das propostas do Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

SANTOS, Deise Márcia da Silva dos. **O Ensino de Arte nas Escolas Públicas de Campos dos Goytacazes:** do Texto Legal às Práticas Cotidianas.Monografia de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2010.

SANTOS, Diliana Paulas dos. A arte de construir bonecos e de contar a própria história. In: ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **Tramas Criadoras na construção do "ser si mesmo"**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Experiência urbana e conhecimento teatral: romper limites e ampliar espaços. In: **Educação e Realidade** — Dossiê Arte e Educação ARTE, CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM. Porto Alegre: v.30 n.2 p.5-307 jul./dez. 2005.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa:** educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVEIRA, Fabiane Tejada. Caminhos Percorridos por uma Pesquisa com Teatro na Escola... Aprendendo a Aprender e a Interagir com o Outro. Disponível em:www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-3945. Acesso em 20 out 2010.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Estética e Formação de Professores:** Construindo Significados e Sentidos.UNIVALI: GE: Educação e Arte / n.01, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo.../GE01-3224--Int.pdf. Acesso em 20out2010.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro e o Teatro de Rua.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

THOMAZ, Sueli Barbosa. **Imaginário e Teatro-Educação**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e Teatralidade:** O Ensino do Teatro na Escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico, apresentação e comentários, Ana Luiza Smolka . São Paulo: Ática, 2009.
Pensamento e Linguagem : São Paulo: Martins Fontes, 2008.
Psicologia da Arte : São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES:

1 - Quanto tempo você atua como professor?
2 - Ontem foi a primeira vez que você assistiu um espetáculo de teatro de bonecos
na Escola?
() Sim () Não
3 - Você acha que o Teatro de Bonecos pode ser uma ferramenta que estimule a
criatividade nas crianças?
() Sim () Não
4 - Você se sente preparado para usar alguma linguagem artística em sala de aula?
() Sim () Não
5 - Você já estudou os PCN que regulamentam o Ensino Fundamental?
() Sim () Não
6 - Você utiliza alguma atividade lúdica em sala de aula? Se sim, Qual?
() Sim () Não
7 - Você acredita que, com o uso do Teatro de Bonecos na educação, os alunos
possam se mostrar mais interessados em participar das aulas?
() Sim () Não
8 - Você já estudou algum livro relativo ao Ensino Infantil? Se já, qual?
() Sim () Não
9 - Você gostaria de utilizar a linguagem teatral, em consonância com outras
disciplinas para alguns conteúdos?
() Sim () Não
10 - Qual a sua definição para atividades lúdicas?
11 - Você gostaria de aprender mais sobre como utilizar o Teatro de Bonecos na
Educação, em uma formação continuada?
() Sim () Não

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DISCENTES:

1 - O que você sentiu ontem com a apresentação do Teatro de Bonecos?
2 - Ontem foi a primeira vez que você viu um espetáculo de Teatro de Bonecos na
Escola?
() Sim () Não
3 - Você gostaria de assistir a mais peças de Teatro de Bonecos na Escola?
() Sim () Não
4 - Qual foi o tema da peça de ontem?
() Trabalho Infantil () Ecologia e Meio Ambiente () Folclore
5 - Você gostaria que os professores usassem o Teatro de Bonecos em sala de
aula?
() Sim () Não
6 - Você gostaria de participar na construção de uma peça de Teatro de Bonecos na
Escola onde estuda?
() Sim () Não
7 - Qual foi o personagem de que você mais gostou? Por quê?
8 - Você estuda Artes em sala de aula? Se sim, o que você faz nestes dias? () Sim () Não
9 - Você já teve alguma aula de dança, teatro, música, desenho ou pintura na
Escola? Se já fez, qual?
() Sim () Não
10 - Você gostaria de aprender mais sobre estas atividades na Escola?
() Sim () Não