

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Júlio de Mesquita Filho
Instituto de Artes – Campus São Paulo

SANDRA APARECIDA NOGUEIRA

PONTES PARA O IMAGINAR: Jogos teatrais de Viola Spolin e o despertar criativo nas aulas de Língua Portuguesa

São Paulo
2023

SANDRA APARECIDA NOGUEIRA

PONTES PARA O IMAGINAR: Jogos teatrais de Viola Spolin e o despertar criativo nas aulas de Língua Portuguesa

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito obrigatório para a obtenção do título de licenciado em Arte- Teatro pelo Instituto de Artes da UNESP sob orientação da Professora Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli.

São Paulo
2023

*

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

N778p Nogueira, Sandra Aparecida, 1975-

Pontes para o imaginar : jogos teatrais de Viola Spolin e o despertar criativo nas aulas de Língua Portuguesa / Sandra Aparecida Nogueira. -- São Paulo, 2023.
27f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Teatro na educação. 2. Dramatização. 3. Criatividade. 4. Jogos. 5. Ensino. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 792.028

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

SANDRA APARECIDA NOGUEIRA

PONTES PARA O IMAGINAR: Jogos teatrais de Viola Spolin e o despertar criativo nas aulas de Língua Portuguesa

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito obrigatório para a obtenção do título de licenciado em Arte - Teatro pelo Instituto de Artes da UNESP.

Trabalho de Conclusão de curso aprovado em: 28/11/2023.

Banca Examinadora:

Assinado de forma digital
por Rita Luciana Berti
Bredariolli:17203849830
Dados: 2023.11.30
14:11:03 -03'00'

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Orientador(a) / Presidente da Banca

Assinado de forma
digital por Geovane
Carlos Rega
Dados: 2023.11.30
16:13:31 -03'00'

Prof. Geovane Carlos Rega
Integrante da Banca

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos estudantes que, há quase três décadas, me fazem acreditar que estamos caminhando em direção a um mundo melhor, mais justo, colorido e poético.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus.

Gratidão aos meus familiares (aos que estão aqui e aos que já se foram para o mundo das fadas), ao meu querido companheiro e meus filhos, sinônimo de amor, às professoras e professores que me ensinaram também sobre a vida e sua grandeza, aos amigos do plano físico e espiritual, que estão sempre dispostos a nos apoiar e se fazem presentes, aos que vieram antes e aos que ainda virão com o propósito de contribuir de forma positiva com o mundo, através de seus conhecimentos, empatia, luz e amor.

“E no chão da escola meus ideais se forjaram, aprendi a colorir com tons suaves e rebeldes o cotidiano das pessoas maravilhosas que encontrei.”

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as contribuições dos jogos teatrais de Viola Spolin nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, para uma ação de ensino que considere a criatividade enquanto habilidade a ser desenvolvida em todas as disciplinas do currículo. O debate sobre a criatividade dialoga diretamente com questões trazidas pelo psicólogo Liev Vigotsky e por outros pesquisadores que se debruçaram sobre a imaginação e sua importância para a sociedade. Posteriormente, abordamos o lúdico no processo de ensino-aprendizagem a partir de um panorama sobre essa temática, buscando em autores que pensaram sobre a importância da ludicidade para os seres humanos. Refletimos sobre o uso dos jogos como método de ensino em diferentes tempos e sociedades e discorremos sobre os jogos teatrais e sua relação com a criatividade no processo de escrita e interpretação textual.

Palavras-chaves: criatividade, lúdico e ensino; imaginação na educação básica; jogos teatrais e ensino; arte e educação.

ABSTRACT

The present work aims to present the contributions of Viola Spolin's theatrical games in Portuguese language classes for students in the 6th year of Elementary School, for a teaching action that considers creativity as a skill to be developed in all subjects of the curriculum. The debate on creativity dialogues directly with questions raised by psychologist Liev Vigotsky and other researchers who have focused on imagination and its importance for society. Subsequently, we approach playfulness in the teaching-learning process from an overview of this topic, searching for authors who have thought about the importance of playfulness for human beings. We reflect on the use of games as a teaching method in different times and societies and discuss theatrical games and their relationship with creativity in the process of writing and textual interpretation.

Key-words: creativity, ludic and teaching; imagination in basic education; theatrical games and teaching; art and education.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 CRIATIVIDADE: UMA HABILIDADE A SER DESENVOLVIDA.....	11
3 O LÚDICO NA APRENDIZAGEM.....	14
3.1 Um panorama sobre o lúdico no ensino.....	14
3.2 Aquilo que o lúdico possibilita.....	16
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS JOGOS E A EDUCAÇÃO.....	18
4.1 Considerações sobre os jogos teatrais e a educação.....	19
4.2 Os Jogos Teatrais de Viola Spolin.....	20
4.3 Os Jogos Teatrais nas aulas de Língua Portuguesa.....	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS.....	26

1 INTRODUÇÃO

A imaginação sempre foi presente em minha vida e na forma como experiencio a existência. Um refúgio no qual pude dar vida àquilo que toca de forma indelével a minha alma. Assim, tendo a imaginação como companheira, pude transitar entre fadas e duendes, participar do baile das bruxas, pude transformar os medos em pequenos seres que não poderiam mais me ferir e pude amplificar os fragmentos de felicidade. Ainda hoje, quando o cinza se coloca como a cor dominante, busco na imaginação e na fabulação as cores para dar vida ao monocromático do cotidiano.

O imaginado desaguou na realidade, a menina que sonhava ser professora tornou-se a mulher que estudou Letras e ministra aulas no Fundamental II e no Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo. Na atuação em sala, percebo que o debate sobre a escrita e sua apropriação pelos educandos esbarra do fator de ser pensada pela faceta instrucional. Dessa forma, a apropriação e significação por parte dos educandos demora a acontecer.

O processo de ensino pode ser potencializado com a vinda da imaginação para o cotidiano da sala. Nesse sentido, entendemos que a imaginação compõe uma habilidade que figura no grupo definido como Habilidades Superiores por Vygotsky, sendo referenciada em seu trabalho como criatividade. O potencial dessa habilidade reside no fato de que a continuidade da sociedade humana se dá pela elaboração de soluções para as situações e dilemas que se avolumam no meio social que vivemos.

Ao longo das formações continuadas que participei na rede de ensino que estou vinculada, as habilidades que são ressaltadas no intento de alargar a competência escrita visam a parte técnica. A criatividade enquanto habilidade necessária à prática da escrita não é tratada de forma a ser despertada ou desenvolvida durante esse processo. De forma geral, no ensino de Língua Portuguesa, a criatividade não configura o grupo de habilidades que precisam ser trabalhadas isoladamente nas atividades em sala e nos projetos interdisciplinares.

Em sala de aula, a distância entre o ensino da interpretação do texto e suas técnicas e a apropriação das camadas de significados se colocam de forma mais evidente. Cito uma situação ocorrida com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II na qual fazíamos leitura do texto *A menina de vestido azul*. Ao findar a leitura, fiz uso dos elementos de interpretação esquemáticos como: quem era o personagem, quem narra a história, entre outros. Quando busquei explorar os elementos que exigiam a elaboração de uma visualidade sobre o texto lido: como cenário, a

aparência dos personagens, e outras imagens que poderiam ser formadas ao longo da leitura, percebi que um grupo de estudantes não desenvolviam essas visualizações que poderiam ser agregadas ao processo de leitura da história, ampliando o alcance e o significado. Apenas os elementos citados ao longo do texto criavam visualização imagética, ver para além das palavras escritas, era algo a ser desenvolvido. Desde então, busco inserir a imaginação sobre elementos do texto no processo de interpretação por parte dos alunos.

Em concomitância com a minha atuação docente, iniciei minha jornada na Licenciatura em Arte - Teatro, pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Em um curso de Arte, a criatividade e a imaginação estão presentes em todos os momentos e espaços, possibilitando que possamos fluir de forma aberta sem que sejamos tolhidos. Essa liberdade fomentou o sentido dessa experiência vivida por mim.

Ao longo do curso de Arte - Teatro, tive contato com os jogos teatrais e suas potencialidades, acendendo em mim o desejo de utilizá-los enquanto ação frutífera nas aulas de Língua Portuguesa, pois seu uso permite inserir significado aos atos encampados por docentes e educandos. Em um primeiro momento, os jogos teatrais foram por mim utilizados em sala enquanto ferramenta para desopilar o nervosismo da primeira aula com uma turma, em outros para driblar o cansaço do bimestre.

O ato seguinte foi pensado de forma que os jogos tivessem espaço maior nas práticas didáticas, para que tais ações fossem pensadas com maior clareza, recorri aos ensinamentos de Viola Spolin, trazendo para as aulas os jogos que tinham maior conexão com as atividades de Língua Portuguesa.

Pensar a criatividade enquanto habilidade é fundamental para entender que o ensino deve direcionar ações para fomentar o seu desenvolvimento, questão essa debatida por Vygotsky sobre a criatividade e seu grande valor para a sociedade humana. Ao longo do presente trabalho, nos debruçamos sobre a possibilidade de compreender a criatividade enquanto uma habilidade que pode ser desenvolvida ao longo do processo de escolarização e sua influência no alargamento das atividades interpretativas.

Outro elemento que está presente na discussão que apresentamos é sobre o processo lúdico na compreensão do mundo. Em nossa infância, os jogos e brincadeiras são os caminhos usados para começar a compreender a realidade. Assim, identificar a existência do externo é um elemento que vai sendo construído ao longo da nossa existência.

2 CRIATIVIDADE: UMA HABILIDADE A SER DESENVOLVIDA

Para explicar a sua leitura do ser humano, o psicólogo soviético Lev Vygotsky recorre a uma frase de Karl Marx que explicitaria aquilo que faz do ser humano único:

A aranha executa operações que lembram a de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o início, pois antes dele construir uma caixa de tábuas, já construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade. (Marx, 1984, p. 202).

Nessa perspectiva, a sua interpretação da humanidade está na capacidade de desenvolver estruturas cognitivas que não são alcançadas pelos outros seres vivos. A capacidade de imaginar e criar alimenta o ser humano de uma unicidade que não é possível de ser experienciada pelos outros seres vivos. Vygotsky reconhece essa unicidade a partir do conceito de Funções Psicológicas Superiores. Nessa categoria se enquadram a abstração e criação que permitem ao ser humano agir no mundo transformando a realidade a partir das suas necessidades.

Tais funções se desenvolvem a partir do processo de interação e mediação que concebemos como educação. É a partir do desenvolvimento dessas funções que o ser humano pode ingerir diretamente na realidade, adaptando a natureza de forma a atender seus anseios. Entre essas funções, a capacidade de imaginar é de extrema importância, pois fomenta o processo de planejamento que deságua na adaptação da realidade.

Vygotsky entende que o espaço escolar é privilegiado no sentido de desenvolvimento dessas funções. A sistematização em conjunto com a mediação potencializa as funções. Ademais, as interações entre os alunos também deságuam em um oceano de possibilidades de aprimoramento da capacidade de imaginar e criar.

A criatividade enquanto processo mental que projeta o novo é uma interpretação assentada no trabalho de Weiss (1993). Em sua interpretação, a superação dos problemas que aparecem no cotidiano é possível quando a habilidade de projetar o inexistente se faz presente. Sendo entendida enquanto habilidade, o autor pressupõe a possibilidade de o ensino atuar de forma a favorecer a integração da imaginação à ação dos indivíduos.

Ao vislumbrar a criatividade enquanto habilidade, cremos que a mesma pode ser amplificada a partir de processos específicos que tenham a intencionalidade de fomentar a capacidade de imaginar e criar. Em consonância com essa leitura, percebemos o processo de ensino

e aprendizagem enquanto vetor que permite, a partir de uma ação metódica, que a criatividade seja desenvolvida enquanto elemento intrínseco ao processo de escolarização.

Voltamos ao pensamento de Vygotsky para integrar uma das categorias pensada por ele para compreender como a escola pode fomentar a criatividade no curso dos anos escolares. Fazemos uso da categoria de Zona Proximal elaborada pelo psicólogo soviético que segundo a qual as funções superiores podem ser fortalecidas a partir do processo de mediação. Essa ação visa possibilitar às pessoas a aquisição de significados e usos que, sem a intencionalidade, não seria possível. Ao estimular situações que exijam o uso de determinadas habilidades, os docentes fortalecem tais capacidades, permitindo que os educandos alcancem usos que por si não seria possível.

As atividades organizadas em sala de aula possibilitam situações nas quais os professores trabalhem a criatividade enquanto forma de resolução de problemas e enquanto sensibilidade em uma ação de bricolagem de elementos que são conformados pela individualidade de cada pessoa. Aqui entendemos que ela deve ser compreendida não apenas enquanto elemento de criação, mas também como ferramenta cotidiana que nos garanta a continuidade da existência coletiva.

Identificamos a criatividade não somente enquanto centelha criadora que conformou a realidade que experimentamos, mas também as utopias que podem, no curso do desenvolvimento histórico, se colocarem enquanto realidade experienciada. Imaginar possibilita construir alternativas que são mais justas e democráticas.

O acúmulo de experiências que são orientadas pela criatividade constitui elementos que permitem novas respostas que fujam de um lugar comum. Além disso, é uma possibilidade que pode ser desfrutada por todos os sujeitos e não como um dom que sem explicação aparece para alguns e outros não. Vygotsky nos chama a atenção para essa questão:

“a imaginação, como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia foi criado pela mão do homem, tudo no mundo da cultura, na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseando-se na imaginação” (Vygotsky, 2009, p.11)

Fazemos uso constante da criatividade desde muito cedo elaborando hipóteses para o desconhecido. Esse uso não é o único, pois a criatividade gera um mundo de conforto em nossas brincadeiras e pensamentos não verbalizados. O contato com expressões artísticas também alimenta a chama da criatividade na elaboração dos significados individuais. Quando crianças, a criatividade

está presente na elaboração das nossas brincadeiras. O brincar nos permite acessar um mundo feérico que traz elementos que permitem buscar significado para as questões da realidade.

Autores contemporâneos continuam se debruçando sobre a criatividade e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Nogaro e Battestin (2016), apontam que a inclusão de novas práticas na sociedade tem início com a mudança da concepção que, inevitavelmente, passa pelo pensamento criativo. Assim, a criatividade é o passo anterior da criação.

A criatividade que destacamos no trabalho não é apenas uma mudança dos espaços, mas que na intencionalidade reproduz as visões majoritárias sobre o ensino. O conceito de criatividade que invocamos no trabalho guarda relação com os debates propostos por Zalbaza e Cardeiriña (2014). Nessa perspectiva, a criatividade quando empregada deve gerar uma transformação para além da forma, mas na essência do processo de ensino. Essa posição vai ao encontro de Senra e Braga (2014) quando apontam que as mudanças físicas são ineficientes se não há uma mudança da concepção quando tratamos da implementação de uma prática educativa.

A ludicidade é de muita valia para o florescer da criatividade no processo de aprendizagem. As brincadeiras colocam as crianças em situações que terão que desenvolver respostas para os problemas que se apresentam. Tal situação guarda proximidade com as questões da vida social que todos estamos integrados. Quando não podemos o uso da criatividade, estamos contribuindo para a formação de pessoas que atuarão na vida social.

A seguir, apresentamos elementos sobre a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Essa discussão é central, pois há uma leitura presente na educação que brincar e aprender são ações separadas.

3 O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

A discussão sobre o lúdico no processo de ensino é pacificada quando falamos de educação infantil. Apesar de resistências, vemos desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação (9394/96) a aceitação do brincar enquanto elemento constituinte do processo de aprendizagem das crianças nesse momento do seu desenvolvimento. Contudo, nos demais ciclos, o brincar evanesce e não mais se faz presente. O brincar é centrado no imaginar e criar, quando não se faz presente limita as possibilidades de alargamento dos seus usos.

O lúdico nas brincadeiras e jogos possibilita uma forma de aprender que não fica centrada na memorização e sim em construções dinâmicas que podem contribuir sobremaneira para o ensino nas mais diversas disciplinas e ciclos. Apesar dessa possibilidade de avigorar o processo de ensino-aprendizagem, o brincar não se faz presente na didática dos demais ciclos por conta de uma resistência dos educadores. O argumento central dessa resistência é que o brincar não ensina, pois não é uma ação metódica que não pode ser aferida como é possível fazer com o processo de memorização de informações. A nossa perspectiva é oposta a esse argumento. A nossa oposição se dá por elementos que apresentamos a seguir, sendo o primeiro a historicidade da brincadeira enquanto didática de ensino.

3.1 UM PANORAMA SOBRE O LÚDICO NO ENSINO

O brincar enquanto indutor da aprendizagem se fez presentes em diversas culturas e temporalidades. O brincar possibilita emular situações permitindo que os indivíduos possam representar papéis sociais diversos e construir o processo narrativo a partir do uso do simbólico. É uma ação cognitiva complexa, sendo assim explicada por Vigotsky:

O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. Compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente. (1984, p. 21)

O lúdico, aqui entendido como a brincadeira e o jogo, é fundamental para o processo de desenvolvimento das crianças. Não é apenas passar o tempo, mas realizar operações psicológicas complexas que permitem o aprimoramento de habilidades individuais e da socialização. A alternância de situações presentes em um jogo ou uma brincadeira pode demandar a necessidade de a criança cooperar com outras, pode gerar frustração pelos resultados, sendo assim um momento que envolve questões cognitivas e emocionais.

Esse primeiro ponto nos ajuda a pensar na resistência ao lúdico na educação, pois o lúdico traz uma grande complexidade que não pode ser compreendida enquanto perda de tempo. Sendo outro fato importante a agência contínua das crianças ao brincar ou jogar. O lúdico se faz a partir de uma ação de todos aqueles que estão envolvidos na atividade, possibilitando situações de equidade e tendo como fio condutor o prazer por parte daqueles que desfrutam.

Essa percepção do brincar enquanto ação educativa se fazia presente entre os gregos que entendiam o brincar enquanto possibilidade de construção de significado. Platão, filósofo da cidade de Atenas, entendia o brincar como a emulação da vida adulta. No texto “Leis”, o grego apresenta a sua compreensão da brincadeira:

brincando, aprenderá, o futuro construtor, a medir e a usar a trena, o guerreiro, a cavalgar e a fazer qualquer outro exercício, devendo o educador esforçar-se por dirigir os prazeres e os gostos das crianças na direção que lhes permita alcançar a meta a que se destinarem (PLATÃO *apud* SILVEIRA, 1998, p. 41).

Essa relação entre brincar, jogar e aprender não se restringiu apenas aos gregos, sendo entendida e defendida por outras pessoas que percebiam a validade do lúdico enquanto processo de aprendizagem. Em comum, reside a ideia de que o lúdico possibilita que haja deleite por parte das crianças como aponta Comênio ao comentar a visão de Lutero sobre a didática na educação:

Que sejam instruídos com o método muito fácil, não só para que não se afastem dos estudos, mas até para que eles sejam atraídos como para verdadeiros deleites, para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, bolinhas e corridas (COMÊNIO, 1957, p.156).

No contexto do Iluminismo, autores se dedicaram a pensar e construir métodos que sejam sensoriais e lúdicos. Citamos, em especial, Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) que defendiam a espontaneidade enquanto vetor de aprendizagem para as crianças. Nos séculos XIX e XX, outros pensadores da educação apontaram para a necessidade de utilizar o lúdico na educação como se faz presente nos trabalhos de Froebel, Montessori e Decroly.

O uso das referências acima tem o sentido de apontar que no processo ocidental de educação, a brincadeira esteve presente. Isso é importante, pois um argumento sempre utilizado para se posicionar contra o lúdico é a ideia da racionalidade e verbalização enquanto os pilares da educação das sociedades formadas na perspectiva ocidental.

O lúdico tem uma presença de longa data no pensar o ensino nas sociedades ocidentais. Não é uma questão inserida recentemente, mas sim dentro de uma tradição que gerou acúmulos que possibilitam perceber a sua validade. Constatando a tradição da ludicidade na educação, devemos pensar o segundo ponto, qual seja, o que a brincadeira e o jogo agregam.

3.2 AQUILO QUE O LÚDICO POSSIBILITA

Para a elaboração desse subitem do capítulo, buscamos realizar um diálogo com a psicanálise para tentar compreender os pontos que o lúdico alcança em nossa formação. Nesse sentido, o conceito de inconsciente de Freud (1968) será o elemento que direcionará nossas discussões.

A teoria sobre o inconsciente de Freud surge no século XIX, momento esse que a crença na racionalidade se arvorava pelas sociedades ocidentais. A ideia de que a razão era um valor absoluto conformou ideias e práticas desastrosas que reverberam até o presente momento. Para ilustrar essa crença cega na razão e na ciência, podemos citar o darwinismo social e a teoria lombrosiana. A razão e a ciência davam explicações que hoje se mostram totalmente erradas, mas também faziam crer que as duas poderiam construir um futuro de alegria inacabável, era o auge da *Belle Époque*.

O inconsciente surge nesse contexto e como é de se esperar, joga por terra as crenças que pareciam inabaláveis. Fazendo do fim do século XIX um momento de profundas alterações que fomentam novas formas de compreensão daquilo que já era tido como absoluto. Os novos caminhos apontados por Freud foram tidos como insensatez. Contudo, novos questionamentos foram colocados e seus pressupostos serviram de suporte para a reflexão.

As postulações de Freud tiveram espaço no processo de pensar a educação. A complexidade do processo humano de refletir, compreender a realidade e agir, não é contemplada apenas pelo processo de memorização que ocorre na transmissão de conteúdo. Há diversas camadas que precisam ser contempladas para que o processo de ensino seja válido. Levar em consideração os enredamentos é fundamental para agir de forma intencional na educação.

Freud aponta que o funcionamento do cérebro humano se dá em dois campos: o consciente e o inconsciente. O lúdico está assentado no segundo. Na argumentação freudiana, esse campo possibilita à criança a capacidade de criar situações prazerosas que ajudam no entendimento da realidade a partir do processo de brincar. Sendo essa atividade muito séria para as crianças já que constitui a sua maneira de compreender o mundo.

Freud (1968) aponta que o lúdico para a criança é eivado pelo desejo e pela fantasia. Nesse espaço a criança organiza suas leituras e elabora o entendimento sobre o vivido. O brincar possibilita à criança dar vazão a sua criatividade já que o imaginado não é regido pelos mesmos elementos da concretude da vida social que partilhamos.

A brincadeira existe, pois, a criança tem curiosidade e através da fabulação vai significando a realidade. Aos poucos, esse processo deságua na compreensão da realidade e dos

papeis sociais. A curiosidade é importante indutor da aprendizagem. A ação lúdica também é importante no controle da vontade, questão que é fundamental para a vivência coletiva.

Podemos pontuar que o lúdico permite à criança o desenvolvimento a partir de sua agência nas brincadeiras e nos jogos. A necessidade de criar situações, contribui para que a criatividade também esteja presente de forma recorrente.

O desafio que se coloca é entender o lúdico nas brincadeiras e jogos, não como a forma de passar o tempo, mas como o processo de compreensão do qual todos os seres humanos partilham. Nesse sentido, o brincar é transferido do lado de fora dos muros escolares e se faz presente no cotidiano do ensino. Como aponta o psicólogo soviético:

A opinião popular é olhar as brincadeiras como uma forma de ócio, como um tipo de divertimento que apenas faz o tempo passar. É raro ver algum valor que seja nas brincadeiras, no máximo pode-se pensar nas brincadeiras como forma de fraqueza natural da infância a qual ajuda a criança a matar o tempo por um período (VIGOTSKY, 1991, p.88)

Pensar a brincadeira como algo sem valor acaba por demonstrar como a concepção focada na utilidade como algo imediato se faz presente. Por mais que tenhamos um acúmulo de informações sobre o equívoco dessa aproximação, ela é presente na forma de pensar a educação de uma parcela significativa dos educadores.

É justamente nesse contexto reflexivo que fizemos uso dos jogos teatrais de Spolin nas aulas de Língua Portuguesa. Foi a oportunidade para aliar a criatividade e o lúdico na didática de ensino para os alunos do Fundamental II. A seguir apresentamos essas práticas nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ano.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS JOGOS E A EDUCAÇÃO

Quando pensamos sobre os jogos e seus usos, geralmente adotamos a tradução dessa palavra enquanto “algo que dá prazer”. Essa tradução é mais comum, pois sua referência é termo latino *ludus*. Contudo, o conceito de jogo foi compreendido de outra maneira a depender da sociedade que observamos. Brougère (1998), nos informa que na sociedade francesa a palavra jogo não tem a mesma conotação do “*ludus* latino”. Esse mesmo autor diz que até o século XIX, o jogo era entendido como uma frivolidade para escapar da vida séria.

Aos finais do século XIX, essa interpretação cai em desuso quando o Romantismo interpretará o jogo de uma maneira diferente. Fröbel rompe com essa visão de frivolidade e coloca o jogo ao lado da educação. Em sua concepção de educação infantil, Fröbel, coloca o jogo em papel central no processo de aprendizagem. Posteriormente, Vygotsky e Piaget estruturam a psicologia infantil e destacam a importância do jogo para o aprender.

Os jogos permitem que os elementos que apresentamos anteriormente possam caminhar juntos em uma didática que busque a imaginação tendo como ponto de partida o lúdico. Os jogos funcionam em conjunto com a brincadeira, permitindo que as crianças aprendam e pensem de forma prazerosa. Essa questão simbólica forma a capacidade de elaborar vários elementos do pensamento.

Essas ações na infância vão contribuir para a capacidade de elaborar ideias na fase adulta. Sobre a importância das brincadeiras e dos jogos para a formação de um adulto reflexivo, Chateau (1987, p.14) aponta: “É pelo jogo, pelo brinquedo que crescem a alma e a inteligência (...) uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não sabe pensar”. Em nosso trabalho, acreditamos que os jogos possam contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais frutífero.

As habilidades envolvidas na ação do jogo são complexas e dialogam com o processo de compreensão da própria existência. O simbólico está intrinsecamente ligado ao jogo e a brincadeira, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e para a formação da personalidade. Assim, devem ser utilizados em sala com intencionalidade pedagógica e não como uma recreação ou passa tempo. Nesse sentido, Kishimoto (1994, p.13) argumenta:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola.

Em observação ao apresentado acima, vemos os jogos como ação didática que intensifica a aprendizagem. Não é algo que termina em si, mas faz parte de um contexto de ensino,

dentro de uma rotina que contemple o jogo. A partir dos jogos é possível apresentar temas variados de forma a gerar engajamento por parte dos aprendentes.

A emulação de situações reais é outro fator que valoriza os jogos no contexto do ensino. Essa característica permite colocar os alunos em situações nas quais é necessário gerar uma solução para um problema. Essa mimese fomenta a habilidade criativa que, como apontamos no capítulo 2, é de suma importância para a vida no coletivo.

Os jogos apresentam regras definidas que fazem com que as crianças precisem compreender a sua existência e função. É nesse momento que algumas crianças apresentam dificuldade, dado que as regras podem ser entendidas como limitadoras. Os jogos não são limitados, mas precisam ser ordenados para que sejam aproveitados em sua totalidade.

Os jogos vão se modificando ao longo do tempo, agregando elementos novos que fazem parte do processo de descoberta vivenciado pelas crianças, sendo a realidade o elemento que se faz presente em todas as suas fases. Sobre elas, Ingrid Dormien Koudela (1998) estabeleceu uma organização das fases dos jogos a partir das considerações de Piaget (1975). São elas: de 0 a 2 anos – Jogo exercício, exploração sensorial; de 2 a 4 anos – Jogo simbólico egocêntrico; de 4 a 6 anos – Jogo simbólico coletivo; de 7 a 12 anos - Jogo de regras, jogo teatral.

Perceber essas fases é importante para que possamos vislumbrar que através do jogo a criança começa a ter consciência da sua existência, daquilo que a rodeia e das demais pessoas. Em sua última fase, a dramaticidade se coloca enquanto possibilidade. Justamente na faixa etária que os alunos adentram o segundo ciclo da educação básica.

O contexto que apresentamos anteriormente embasa a nossa defesa do jogo enquanto ação de ensino de grande valia para a educação básica. Adiante, argumentaremos no sentido de perceber esse valor nos jogos teatrais. A nossa argumentação é baseada nos elementos apresentados por Viola Spolin.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS JOGOS TEATRAIS E A EDUCAÇÃO

No século XIX, o Romantismo francês buscou agregar ao entendimento dos jogos, elementos mais sérios como a sua função no processo de aprendizagem como feito na educação infantil pensada por Fröbel. No século XX, a ideia de promover uma educação centrada na criança ganha força em diversas sociedades. Em 1917, Henry Caldwell Cook publica *The Play way; an Essay in Educational Method*. Nessa obra o faz de conta é defendido como método de ensino, afirmando que: "atuar era um caminho seguro para aprender" (COURTNEY, 2001, p. 44).

Nas décadas de 1920 e 1930, as teorias de Dewey começam a ter grande aceitação em vários lugares do mundo. No Brasil, essa aceitação se apresenta no movimento conhecido como Escola Nova, que fazia a defesa de uma educação ativa, na qual a criança tinha papel central. Apesar das ideias centradas nas crianças, o jogo ainda era entendido como ação recreativa.

O panorama muda a partir da publicação de *Child Dram* de Peter Slade. Essa publicação trará contribuições importantes para se pensar o papel do jogo na aprendizagem. Slade apresentava um método que tinha dois jogos: jogo pessoal e jogo projetado:

No jogo pessoal, todo indivíduo integra-se no movimento e caracterização; há uma tendência para o ruído e o esforço físico, e a criança está atuando no sentido real - desenvolvendo-se no que se refere a correr e jogos de bola, luta e dança, natação e representação. No jogo projetado, a mente é mais usada que o corpo, e a criança "projeta" uma situação dramática imaginária. (COURTNEY, 2001 p. 46).

A discussão sobre teatro e educação ganha diversas contribuições a partir da década de 1950. Citamos a contribuição de Olga Reverbél, que desenvolverá, em Porto Alegre, os Jogos Dramáticos para professores. Outra contribuição importante nesse período será dada pela americana Viola Spolin com os Jogos Teatrais.

Nascida na cidade de Chicago, em 1906, Viola Spolin teve contado desde cedo com os jogos recreativos folclóricos. Essa proximidade fez com que a questão dos jogos seja presente em sua prática de ensino que acabará se transformando em um método que terá grande penetração nas discussões sobre o ensino, seja em teatro ou no ensino de outras disciplinas.

4.2 OS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

Os Jogos Teatrais representam a sistematização dos estudos de Viola Spolin sobre os métodos pesquisados por Brecht e Stanislavski (TURLE, 2021). A estrutura dos jogos propostos por Spolin foi desenvolvida para que fossem aplicados por qualquer professor, não apenas o de Teatro. Essa característica possibilita a sua adoção no contexto da sala de aula. Segundo Koudela (2009),

A base da organização dos jogos se dá a partir de três elementos essenciais ao Teatro: Quem? Onde? O que? “Quem” é o personagem presente na cena e que movimenta os acontecimentos. “Onde” corresponde ao cenário da cena, o espaço dos acontecimentos. “O que” corresponde à ação desenvolvida e suas possibilidades.

A prática que desenvolvemos tem o intento de sugerir os jogos teatrais de Viola Spolin enquanto possibilidade de desenvolver a criatividade nas aulas de Língua Portuguesa, em especial na escrita, leitura e interpretação de textos. Essa atividade exige que os estudantes exerçam a

capacidade de abstração para que possam perceber no texto algo que transpõe as palavras. Em muitos casos, eles apresentaram dificuldade para buscar os elementos que não estavam aparentes.

Dessa forma, concordamos com o que aponta -Viola Spolin sobre os jogos teatrais:

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo (SPOLIN, 2010, p. 29).

A partir de Spolin, podemos identificar a capacidade criativa que é mobilizada a partir dos jogos e sua pertinência para a escola. As questões trabalhadas durante o jogo são múltiplas e diversas, sendo mobilizadas de maneira espontânea pelos participantes sem que a professora necessite de intervenções contantes.

Os jogos sugeridos por Spolin têm uma organização que permite sua aplicação por docentes que não sejam do Teatro. Esse ponto é importante, pois mostra a sua versatilidade de aplicação. Assim, os objetivos de seu uso são mantidos, mesmo que não haja um traquejo por parte de quem vai realizar a aplicação. No livro “Jogos Teatrais - O Fichário de Viola Spolin”, as fichas que apresentam os jogos são organizadas a partir dos elementos: preparação, foco, instrução e avaliação. O respeito a esses elementos é importante, pois assim a ação será frutífera.

O foco é o elemento que visa garantir os alunos engajados na atividade, é aquilo que vai garantir a energia necessária para a atividade se desenvolver (SPOLIN, 2008, p.32). O foco não deve ser um elemento que impeça que o jogo se desenvolva com dinâmica, pois assim se perde a própria propriedade do jogo teatral. O foco é o problema a ser resolvido, mas não o objetivo do jogo.

A instrução é a descrição do jogo que é utilizada no início, mas não se restringe a ele e pode ser retomada durante o jogo. A instrução serve para manter o foco vivo e que os participantes não percam o sentido da ação. Essas instruções são gerais, ou seja, tem por sentido buscar a integração de todos que participam do jogo.

O instrutor do jogo, aquele que apresenta as instruções, deve ser cauteloso para que essas não gerem confusão nos participantes e nem atrapalhe o foco do jogo. Enunciar as instruções exige sensibilidade por parte de quem o faz, sendo que essas devem sempre garantir o foco no jogo até a sua conclusão por parte dos participantes.

A ação que dá continuidade ao jogo é a avaliação da experiência por parte dos participantes. Nesse momento, os alunos podem aproveitar para aprofundar os elementos trabalhados durante o jogo, sendo que a avaliação não significa o fim dele. Spolin define a avaliação da seguinte forma:

A interação e discussão objetiva entre jogadores e grupos de jogadores desenvolvem confiança mútua. Forma-se um grupo de parceiro e todos estão livres para assumir responsabilidade pela sua parte do todo, jogando (SPOLIN, 2008 p. 23).

Em todas as fases do jogo, o processo de interação entre os participantes está em destaque. Essa condição é de fundamental importância, pois é fomentada um clima de socialização entre aqueles que fazem parte. A tomada das suas impressões é fundamental para que o instrutor possa pensar as ações nas próximas rodadas ou no próximo jogo.

Destacamos que a avaliação não tem o sentido de ser um espaço de crítica para as ações que tomaram corpo, mas um momento de trocas que possam contribuir para que todos tenham uma experiência que agregue significados no final, sem que sejam julgados ou criticados pelas ações desempenhadas durante a atividade desenvolvida.

4.3 OS JOGOS TEATRAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir da compreensão dos elementos que precisam estar presentes na prática dos jogos teatrais, eles foram utilizados no contexto das aulas de Língua Portuguesa como forma de trabalhar o desenvolvimento da criatividade relacionada às habilidades de leitura, construção e interpretação de textos. Para tanto, fizemos o uso de dois jogos que constam no livro *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin* (2008). Os jogos selecionados foram: A70 - Eu Vou para a Lua e A76 - Construindo uma história. A escolha desses jogos se deu, pois entre os dois há uma possibilidade de continuidade e, trabalham diretamente com elementos que são ligados às habilidades da disciplina de Língua Portuguesa.

Os jogos foram aplicados em uma turma do 6º da Escola Estadual Alferes Henrique Sammartino na cidade de Jandira na Grande São Paulo. A sua aplicação se deu no contexto das aulas de Língua Portuguesa, sendo parte da didática desenvolvida com os trinta estudantes da turma. Cada jogo foi aplicado em três momentos distintos para a mesma turma como forma de obter os melhores resultados.

A primeira ação para que os jogos possam ser desenvolvidos é a preparação que constitui o momento de descrever o jogo para os alunos. Para uma turma de 6º ano, esse momento traz desafios, pois exige silêncio e concentração em uma turma grande, o que nem sempre é exitoso em um primeiro momento.

O primeiro jogo a ser desenvolvido foi o A70 que exige a concentração e memorização para o seu desenvolvimento. Após a preparação, foi explicado o foco do jogo, situação essa que necessitou ser repetida dado o fato de alguns estudantes não estarem atentos quando da primeira

explicação. O jogo foi iniciado com a professora dizendo a frase “Eu vou para a Lua e vou levar um par de tênis”, o segundo jogador teve que repetir a frase e acrescentar outro objeto, sendo que cada um deveria repetir os objetos ditos até sua vez e acrescentar um novo. Na primeira aplicação, a turma foi dividida em dois grupos. Devido ao grande número de estudantes, eles esqueciam alguns objetos falados. A concentração não era total e alguns se preocupavam menos em escutar os colegas e mais em ter um objeto para falar.

Quando terminada a aplicação, durante a avaliação, foi debatido o fato de haver esquecimentos ou troca de objetos. Os alunos creditaram, em grande parte, essas questões à falta de atenção ou ausência de escuta para com quem falava. Essa situação foi importante, pois entre eles foi possível perceber os elementos que impediram o jogo de transcorrer de maneira efetiva.

Quando das outras aplicações, foi possível perceber a tentativa de ouvir com mais cuidado aquilo que o colega falava. Assim, entre uma aplicação e outra, era perceptível mudanças na forma de se portar durante o jogo, possibilitando uma participação mais qualitativa entre a primeira tentativa e as seguintes.

O segundo jogo a ser aplicado foi o A76, esse com o intento de trabalhar habilidades relacionadas com a criatividade e elaboração de histórias. O processo se desenvolveu de maneira parecida, em um primeiro momento foi realizada a preparação para o jogo, na qual as etapas foram explicadas para que todos pudessem compreender, em seguida foi destacado o foco do jogo que deveria movimentar as ações dos jogadores.

A escolha do jogo, que é mais complexo que o primeiro, se deu pelo fato dele possibilitar o uso da escrita em sua aplicação e por trabalhar diretamente com a criatividade dos estudantes para o seu desenvolvimento, exigindo maior atenção e concentração. A memória também é importante para a reescrita da história construída coletivamente durante o jogo.

Os estudantes formaram um círculo e um dos participantes foi indicado para iniciar a história. A primeira aplicação da história foi feita de maneira livre, o que gerou muito riso, uma vez que alguns estudantes davam uma continuidade incoerente à narrativa anterior, como por exemplo dizer que era véspera de Natal, estavam brincando na neve e resolveram nadar na piscina etc. Eles gostaram muito. No início, alguns não queriam participar por timidez, mas no decorrer da aplicação como estava divertido, acabaram fazendo suas contribuições.

Na fase de avaliação, uma vez mais a questão da atenção foi trazida para justificar esquecimentos ou confusões. Em comparação ao primeiro jogo foram mais atenciosos, mas a preocupação com a sua vez de participar ainda foi maior do que a atenção com a fala do colega.

Considerando a complexidade do jogo, na aplicação seguinte optamos por uma história que eles tivessem conhecimento: João e o pé de Feijão. O foco do jogo é a atenção, habilidade que

exige muito dos alunos dessa fase de desenvolvimento, lembrar as partes da história, ainda mais aquelas que apresentavam elementos trazidos por quem contava e que não estavam presentes na história original, introduziu um complicador maior em seu desenvolvimento.

O último jogo foi realizado tendo como inspiração a história Chapeuzinho Vermelho e terminou com a escrita da história construída coletivamente, na qual cada estudante escrevia o trecho por ele contado. Nessa atividade observamos algumas omissões ou incrementos por parte dos estudantes. A feitura do texto escrito tem um grau adicional de dificuldade, pois nem todos os alunos da turma dominam a produção escrita por completo, necessitando de alguma intervenção para a sua concretização. Ao final da produção coletiva, fizemos a leitura do texto e percebemos envolvimento de todos.

As aplicações demonstraram que os jogos eram compreendidos pelos estudantes e que eles se apropriavam com o passar do tempo. Comparando-as percebemos ganhos por parte dos educandos nas habilidades que eram trabalhadas nos jogos e que eles conseguiam identificar as ações que precisavam desenvolver.

O uso dos jogos teatrais em sala de aula possibilitou o desenvolvimento de habilidades que são de grande valor para a aprendizagem desses educandos. A recorrência da aplicação dos jogos permitiu perceber o avanço da turma em alguns pontos, em especial à criação das imagens das cenas contadas pelos colegas e a coerência na continuação da narrativa e ousar na imaginação, aspectos importantíssimos para que eles continuem aprendendo ao longo da sua trajetória escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura que debate a criatividade considera que essa habilidade pode ser desenvolvida a partir do ensino. Essa habilidade possui grande valor para a sociedade, pois fomenta as mudanças e a resolução de problemas por parte dos seres humanos. É ponto de concordância que a criatividade deve ser alimentada para que possa desaguar em uma aprendizagem mais frutífera.

Uma das possibilidades para o desenvolvimento da criatividade na educação básica é a adoção de uma pedagogia que considera o lúdico em suas propostas. A valorização do lúdico possibilita explorar elementos da psiquê humana que potencializam as formas de se aprender e podem gerar resultados interessantíssimos para a qualidade da educação básica e para a uma aprendizagem com significado para os aprendentes. Defendemos que é necessária uma prática educativa que vislumbre a criatividade enquanto elemento que norteia as ações em sala de aula e a formulação de currículos.

Os jogos teatrais podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de uma prática de pensar que subverta os elementos postos atualmente. Nas práticas estabelecidas por pensadores, de Slade à Spolin, identificamos a possibilidade de enriquecer as relações em sala de aula e o seu valor para a socialização dos educandos de forma acolhedora e sem ser calcada na competitividade.

O uso dos jogos teatrais a partir das indicações de Viola Spolin nas aulas de Língua Portuguesa demonstraram grande pertinência e caráter democrático nos resultados. Ao longo das aplicações, percebemos que os alunos ao se familiarizarem com as suas dinâmicas, tiravam o máximo proveito das suas possibilidades e agregavam as habilidades que eram trabalhadas de forma mais rápida e homogênea para o grupo.

Após as aplicações dos jogos nas aulas seguintes, observamos mudanças na forma como os estudantes realizaram as próximas atividades de leitura e interpretação, a visualização passou a ser colocada em prática de forma espontânea. No texto trabalhado posteriormente “A disciplina do amor”, ao fazer o levantamento imagético, percebemos que os estudantes estavam disponíveis para imaginar os personagens, todos queriam comentar sobre o cachorro citado no texto, alguns visualizavam roupas nele, pois tinham sentido que ele vivia em um lugar frio, outros haviam imaginado como era o vilarejo onde ele morava, comentavam sobre a noiva do soldado e que possíveis roupas ela poderia usar. Era perceptível os elementos: Quem? O que? Onde? pontos apresentados na organização dos jogos teatrais, demonstrando o quanto essa experiência foi significativa para a turma. A leitura e a interpretação aconteciam de forma mais rica, eles queriam se colocar no lugar do texto para tirar o máximo de proveito. Era como se estivessem, naquele momento atravessando o que chamamos de “As pontes do imaginar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.23, n. especial, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. IN: MARTINS, L. e DUARTE, N. (orgs.) *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.

_____. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács, In: DUARTE, N e DELLA FONTE, S.S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*, Campinas: Autores Associados, 2010b.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.119-142, 2012a.

MARX, K. *O capital* (Livro I). São Paulo: Boitempo, 2013.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. *Criatividade: Características da produção científica brasileira*. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v.6, n.2, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n2/v6n2a15.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

PIAGET, J. *Criatividade*. In: VASCONCELOS, M.S. (Org.) *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*, São Paulo: Moderna, p. 11-20, 2001.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*, Campinas: Autores Associados, p. 247-280, 2013.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, Campinas: Autores Associados p.59-85, 2012.

TORRANCE, E. Paul. *Criatividade: Medidas, testes e avaliações*. São Paulo: IBRASA, 1976.

VYGOTSKY L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2009.

_____. *Imaginação e criação na infância – Tradução Zoia Prestes – São Paulo: Ática*, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2012. Howard. Creative problem-solving New York: American Management Association, 1993.

SENRA, C. P.; BRAGA, M. Inovação disruptiva: um olhar sobre os ambientes educativos inovadores. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 10, n. 4, p. 101-115, jul. 2019.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor. [tradução Ingrid Dormien Koudela] São Paulo: Perspectiva, 2010.

ZABALZA, A.M.; CARDEIRIÑA, A.Z. Innovación y cambio en las instituciones educativas. Rosario / Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2014.