

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
ANSELMO CÁSSIO CESÁRIO**

**TEATRO COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE
DOS ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE DAS
PESQUISAS BRASILEIRAS REALIZADAS ENTRE 2000 E 2024**

**ALFENAS/MG
2025**

ANSELMO CÁSSIO CESÁRIO

**TEATRO COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE
DOS ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE DAS
PESQUISAS BRASILEIRAS REALIZADAS ENTRE 2000 E 2024**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Linha de Pesquisa: Culturas, Práticas e Processos na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

ALFENAS/MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Cesário, Anselmo Cássio.

Teatro como instrumento para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes no ensino fundamental I : Uma análise das pesquisas brasileiras realizadas entre 2000 e 2024 / Anselmo Cássio Cesário. - Alfenas, MG, 2025.

88 f. -

Orientador(a): Olavo Pereira Soares.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Oralidade. 2. Teatro. 3. Educação. I. Soares, Olavo Pereira, orient. II. Título.

ANSELMO CÁSSIO CESÁRIO

**TEATRO COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE
DOS ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE DAS
PESQUISAS BRASILEIRAS REALIZADAS ENTRE 2000 E 2024**

A banca examinadora abaixo-assinada, aprova a dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em 17/12/2025 pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Culturas, Práticas e Processos na Educação

Aprovada em: 17 de dezembro de 2025

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Este trabalho é dedicado à minha esposa Junia, ao meu filho Benjamin e a minha mamãe Inêz, pessoas que sempre estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Ao sentar-me para redigir este texto, toda a jornada se reavivou em minha mente. Lembrei-me do primeiro impulso para a inscrição, das etapas de seleção e, finalmente, da aprovação. Senti que recebia uma graça e, por isso, decidi que faria desta trajetória um momento de intenso aprendizado.

As dúvidas que surgiram foram dissipadas pelas respostas que vieram em forma de oração da minha mãe, Inêz, e pelo estímulo incondicional da minha esposa, Junia. Por acreditar na providência divina, tenho a certeza de que o Prof. Dr. Celso Ferrarezi Jr. foi o instrumento usado por Deus para me conceder acesso à Universidade. Por essa razão, expresso aqui minha mais profunda gratidão e admiração.

Agradeço ao meu querido orientador, Prof. Dr. Olavo Pereira Soares, por aceitar conduzir-me nesta caminhada. Sua paciência e compreensão diante das minhas dificuldades foram essenciais. Embora tenhamos realizado poucas reuniões, de todas elas eu saía com a valiosa sensação de acolhimento e profundamente estimulado.

Agradeço também ao meu filho, Benjamin, por me fazer sentir a pessoa mais importante e inteligente do mundo, um sentimento inestimável e motivador.

Expresso toda a minha gratidão a Deus e minha admiração a todos os integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), pelo profissionalismo, pelo respeito demonstrado aos alunos e pela competência de toda a equipe.

Por fim, agradeço aos professores integrantes das bancas de qualificação e defesa, Prof. Dr. Celso Ferrarezi Jr., Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano e Prof. Dr. Olavo Pereira Soares, cujas contribuições e apontamentos foram fundamentais para que esta pesquisa atingisse maior robustez e maturidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Diálogo com meu filho Benjamin de cinco anos ao sair da escola no dia 26 de agosto de 2025.

Eu - Como foi o dia de aula?

Benjamin - Foi bem!

Eu - Aprendeu bastante coisa?

Benjamin - Sim!

Eu - O que?

Benjamin - Não sei!

Eu – Como assim?

Benjamin – Papai sabe que eu já estou aprendendo todas as regras da escola?

(Curioso, respondi com uma outra pergunta)

Eu – Verdade filho? Qual é a regra mais importante que você aprendeu?

(Benjamin respira e responde firme)

Benjamin – O SILÊNCIO!

RESUMO

A presente dissertação, intitulada Teatro como Instrumento para o Desenvolvimento da Oralidade dos Estudantes no Ensino Fundamental I, investiga o potencial da linguagem teatral como ferramenta pedagógica para o aprimoramento da expressão oral nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. O estudo aborda a carência histórica na valorização da oralidade e da criatividade no currículo escolar, destacando a necessidade de reverter esse quadro e mobilizar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes por meio de vivências estéticas e do protagonismo discente. A pesquisa adota a metodologia de Estado do Conhecimento, configurando-se como uma investigação bibliográfica sistemática, com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre o tema. Delimitou-se o período de análise entre 2000 e 2024, utilizando como fontes a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os Catálogos da Capes e repositórios de universidades, com as palavras-chave "educação, teatro e oralidade" e "ensino, teatro e oralidade". A busca revelou uma produção acadêmica ainda incipiente e concentrada nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, com apenas nove trabalhos compondo o corpus final de análise. Dessa forma, a dissertação se estabelece como um marco importante para sistematizar o conhecimento existente e apontar as lacunas, reforçando a relevância da articulação entre práticas cênicas e a formação oral nos anos iniciais do ensino básico.

Palavras-chave: oralidade; teatro; educação.

ABSTRACT

This dissertation, titled Theater as an Instrument for Developing Oral Communication Skills in Elementary School Students (Fundamental I), investigates the potential of theatrical language as a pedagogical tool for improving oral expression in the initial years of Elementary School (Fundamental I). The study addresses the historical undervaluation of oral communication and creativity in the school curriculum, highlighting the need to reverse this situation and mobilize students' cognitive, social, and affective development through aesthetic experiences and student agency. The research adopts the State of the Knowledge methodology, constituting a systematic bibliographic investigation with the objective of mapping the academic production on the topic. The analysis period was delimited between 2000 and 2024, using the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Capes Catalogs, and university repositories as sources, with the keywords "education, theater, and oral communication" and "teaching, theater, and oral communication." The search revealed an academic production that is still incipient and concentrated in the Southeast and Northeast regions of Brazil, with only nine works composing the final analysis corpus. Thus, the dissertation establishes itself as an important milestone for systematizing existing knowledge and pointing out gaps, reinforcing the relevance of articulating scenic practices and oral formation in the initial years of basic education.

Keywords: oral communication; theater; education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses selecionadas no banco de dados da BDTD.....	20
Quadro 2 – Dissertações selecionadas no banco de dados da BDTD.....	21
Quadro 3 – Dissertações selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	21
Quadro 4 – Universidades públicas Federais e Estaduais.....	22
Quadro 5 – Teses Dissertações selecionadas nos repositórios das Universidades.....	24
Quadro 6 – Competências e habilidades do eixo oralidade na BNCC.....	48

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituição de Ensino Superior
MG	Minas Gerais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD-MS	Universidade Federal da Grande Dourados - Mato Grosso do Sul
UFM	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pelotas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL/MG	Universidade Federal de Alfenas/Minas Gerais
UNIMONTES-MG	Universidade Estadual de Montes Claros - Minas Gerais
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNB	Universidade de Brasília
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	15
2.1	A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	16
2.1.1	Revisão sistemática da literatura	17
2.2	ANÁLISE DA PESQUISA.....	24
3.	A AUSÊNCIA DA ORALIDADE E DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA.....	27
3.1	O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA MATERNA E SUA CONSEQUÊNCIAS PARA O SISTEMA COGNITIVO.....	31
3.2	A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NAS RELAÇÕES ESCOLARES	33
3.3	A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE PARA OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	38
3.4	A ORALIDADE NA BNCC: ENTRE A VALORIZAÇÃO CURRICULAR E AS LIMITAÇÕES DA ABORDAGEM.....	42
4.	O TEATRO E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	50
4.1	A IMPORTÂNCIA DO TEATRO PARA A SOCIEDADE.....	52
4.2	EXPERIÊNCIAS COM TEATRO NA ESCOLA.....	59
4.3	O TEATRO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	69
4.4	RELAÇÕES ENTRE O TEATRO E O DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS E DA CRIATIVIDADE.....	72
4.5	O JOGO TEATRAL NA SALA DE AULA.....	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada "Teatro como Instrumento para o Desenvolvimento da Oralidade dos Estudantes no Ensino Fundamental I" propõe uma investigação fundamental para o campo educacional brasileiro. A relevância do estudo reside na urgência de se repensar a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, período crucial para a consolidação das bases de comunicação e expressão dos estudantes. O trabalho se debruça sobre a interface entre duas dimensões essenciais da formação humana: a oralidade — o uso ativo e competente da fala — e o teatro — a linguagem artística que, por excelência, mobiliza o corpo, a voz, a escuta e a interação social. A pesquisa busca, através da metodologia de Estado do Conhecimento, mapear e analisar a produção acadêmica que investiga o potencial do teatro como ferramenta pedagógica para o aprimoramento da expressão oral das crianças.

A escolha do tema reflete uma preocupação central e historicamente negligenciada no currículo escolar: a valorização da oralidade para além da mera repetição ou da leitura em voz alta. Essa escolha, aliás, é profundamente influenciada pela trajetória do pesquisador como artista-educador, sendo um dos fundadores e coordenadores do Grupo Mundo Teatro, com atuação como diretor, inclusive em âmbito internacional (como a peça Cara... Vela). É crucial destacar que essa vivência prática do autor é enriquecida e aprofundada por sua experiência direta na aplicação pedagógica do teatro através das Oficinas de Teatro EVOÉ.

Esta experiência, desenvolvida e coordenada é o laboratório prático que demonstra a eficácia do teatro como ferramenta educacional. As Oficinas EVOÉ serviram de inspiração para esta pesquisa, ao engajar os estudantes em jogos cênicos, improvisações e exercícios de expressão corporal e vocal, resultando diretamente no desenvolvimento da autoconfiança, da escuta ativa e da proficiência na fala.

A vivência prática no palco, na gestão cultural e, notavelmente, nas Oficinas EVOÉ, confere à pesquisa o olhar de quem compreende o teatro não apenas como arte, mas como uma potente ferramenta de intervenção social e pedagógica. A investigação parte da "ausência da oralidade e da criatividade na escola", destacando o contraste entre a aquisição da fala no ambiente social e a limitação de

práticas que desenvolvam a proficiência e o uso crítico-criativo da oralidade em contextos formais.

Essa lacuna se torna ainda mais evidente diante da constatação de que a linguagem é o alicerce de todo campo da atividade humana, sendo a fala sua manifestação mais imediata e fundamental. O teatro como instrumento de intervenção pedagógica, sugere um caminho potente para reverter esse quadro, transformando a sala de aula em um espaço de vivência estética, diálogo e protagonismo discente. O teatro, nessa perspectiva, é mais do que uma disciplina isolada; é uma ferramenta formativa capaz de mobilizar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, sendo um catalisador para o aprimoramento das habilidades de fala, escuta ativa e expressão do estudante.

A metodologia de Estado do Conhecimento que se constitui na identificação, registro, categorização, reflexão e síntese da produção científica sobre um tema em um dado espaço de tempo revelou-se estratégica. Com essa metodologia foi possível delimitar o período de análise entre 2000 e 2024, utilizando como fontes primárias a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os Catálogos da Capes e repositórios de universidades das cinco regiões do Brasil. As palavras-chave centrais ("educação, teatro e oralidade" e "ensino, teatro e oralidade") guiaram uma busca sistemática que, paradoxalmente, revelou uma produção acadêmica ainda incipiente e geograficamente concentrada nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil.

Essa escassez de trabalhos que articulam a tríade teatro, oralidade e Ensino Fundamental I de forma explícita e aprofundada justifica essa dissertação. Após mapear as nove produções que compuseram o corpus final de análise foi possível sistematizar o conhecimento existente, mas também apontar as lacunas: a necessidade de mais pesquisas empíricas, de estudos longitudinais e uma maior diversidade de contextos regionais. O estudo visa reunir subsídios teóricos e metodológicos que fortalecem a articulação entre as práticas cênicas e a formação oral nas séries iniciais, um debate essencial para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

SEÇÃO 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram a construção desta pesquisa, a qual se configura como um Estado do Conhecimento. Essa é a modalidade de investigação bibliográfica que, segundo Morosine e Fernandes (2014, p.155) se constitui na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”, o que permite identificar, sistematizar e analisar a produção acadêmica já consolidada sobre um determinado tema. O foco deste estudo é a relação entre teatro e o desenvolvimento da oralidade no Ensino Fundamental I, com o objetivo de mapear as principais contribuições teóricas, metodológicas e pedagógicas presentes na literatura científica da área. Tal abordagem permite compreender como a temática tem sido investigada, quais caminhos têm sido trilhados pelos pesquisadores, que aspectos têm recebido maior ou menor atenção, além de apontar eventuais lacunas e possibilidades para futuras pesquisas. Assim, ao adotar essa metodologia, pretende-se contribuir para o fortalecimento das discussões sobre o uso do teatro como ferramenta formativa no processo de desenvolvimento da oralidade nas séries iniciais do ensino básico.

Segundo Morosine, Nascimento e Nez (2021, p. 71) o estado de conhecimento, “busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática”. Dessa forma, este estudo visa compreender como o teatro tem sido abordado na literatura como instrumento pedagógico para o desenvolvimento da oralidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha por esse tipo de investigação justifica-se pela necessidade de compreender o cenário atual das pesquisas que relacionam teatro e oralidade na educação básica, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I. Diante dos desafios enfrentados pelas escolas no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, torna-se essencial mapear e analisar os estudos que evidenciam o potencial do teatro como ferramenta pedagógica para a promoção da oralidade. Essa abordagem permite não apenas identificar as contribuições já consolidadas na literatura acadêmica, mas também reconhecer lacunas e

possibilidades ainda pouco exploradas. Pretende-se, com isso, reunir subsídios teóricos e metodológicos que fortaleçam a articulação entre práticas pedagógicas e a formação oral dos estudantes por meio do teatro, contribuindo para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na valorização da expressão verbal, da escuta ativa e da construção coletiva do conhecimento em sala de aula.

Para atingir esses objetivos, foram estabelecidos critérios metodológicos que orientaram a coleta e a análise dos dados. Primeiramente, definiu-se uma delimitação temporal das publicações entre os anos de 2000 e 2024, o intervalo de 25 anos oferece uma janela de tempo significativa para mapear o desenvolvimento do tema, além de abarcar transformações recentes nas práticas pedagógicas. As bases de dados de pesquisa escolhidas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os Catálogos de Teses e Dissertações da Capes e repositórios de importantes universidades das cinco regiões do Brasil.

Para a realização das buscas, foram definidas palavras-chaves que orientaram a localização dos estudos, tais como: “educação, teatro e oralidade” e também se optou por utilizar a tríade “ensino, teatro e oralidade”. A escolha desses descritores fundamenta-se na necessidade de abranger diferentes perspectivas que articulam o teatro como recurso pedagógico voltado ao desenvolvimento da oralidade nas séries iniciais da educação básica, possibilitando, assim, um mapeamento amplo e significativo da produção acadêmica existente sobre o tema no Brasil.

2.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica permite o aprofundamento do conhecimento sobre o tema e “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses” (Cervo; Bervian; Da Silva, 2007, p.60). Esses materiais oferecem subsídios teóricos fundamentais para a compreensão da prática teatral enquanto recurso pedagógico voltado ao desenvolvimento das habilidades de fala, escuta e expressão oral dos estudantes no Ensino Fundamental I. Ao reunir e examinar diferentes perspectivas e abordagens presentes na literatura acadêmica, essa etapa da pesquisa contribui para identificar como o teatro tem sido concebido

no ambiente escolar, quais metodologias têm sido adotadas e quais resultados têm sido alcançados em termos de aprimoramento da oralidade.

Além disso, esse tipo de investigação permite traçar um panorama das principais tendências teóricas e práticas relacionadas ao ensino de artes, à formação da oralidade e ao uso do teatro como ferramenta educativa, possibilitando o reconhecimento de avanços, desafios e lacunas no campo. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica assume um papel essencial na fundamentação do estudo, oferecendo embasamento sólido para as reflexões e análises posteriores, e permitindo a construção de uma compreensão crítica e contextualizada sobre as potencialidades do teatro como linguagem educativa promotora da comunicação oral e do protagonismo discente.

2.1.1 Revisão sistemática da literatura

O processo de levantamento e seleção das produções acadêmicas que compõem o corpus desta pesquisa foi conduzido de forma criteriosa, com o objetivo de reunir estudos que dialogassem diretamente com a temática central: o uso do teatro como estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento da oralidade no contexto educacional. Para isso, recorreu-se a bases científicas amplamente reconhecidas na comunidade acadêmica, como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os repositórios institucionais de importantes universidades brasileiras. Essas plataformas foram escolhidas por seu caráter abrangente e por permitirem o acesso a produções atualizadas e com credibilidade científica.

A busca inicial teve como ponto de partida a definição de critérios metodológicos que orientassem a seleção dos trabalhos. O primeiro critério estabelecido foi a delimitação temporal, compreendendo publicações realizadas entre os anos de 2000 e 2024. Essa delimitação temporal visou tanto garantir a contemporaneidade dos estudos analisados quanto permitir a observação da evolução do tema ao longo das duas últimas décadas. O segundo critério consistiu no recorte temático, privilegiando pesquisas que abordassem de forma específica o uso do teatro em práticas pedagógicas voltadas à promoção da oralidade. Este

enfoque temático foi fundamental para garantir a pertinência dos trabalhos ao objetivo da presente dissertação.

Para otimizar a busca, foram utilizadas palavras-chave estrategicamente selecionadas, a saber: “educação, teatro e oralidade” e “ensino, teatro e oralidade”. Esses termos foram inseridos de forma combinada nos mecanismos de busca das plataformas digitais mencionadas, o que possibilitou o mapeamento de um número significativo de publicações. A utilização dessas palavras-chave permitiu refinar os resultados, direcionando-os para pesquisas que tratavam diretamente da intersecção entre os três eixos principais: a prática teatral, o contexto educativo e o desenvolvimento das competências orais dos estudantes.

O levantamento inicial resultou em um volume expressivo de produções, totalizando centenas de dissertações e teses oriundas de diferentes programas de pós-graduação em educação, artes cênicas, linguística aplicada e áreas afins. No entanto, nem todos os trabalhos atendiam simultaneamente aos critérios de relevância temática, temporalidade e abordagem metodológica compatível com os objetivos desta pesquisa. Por isso, foi necessária a aplicação de critérios adicionais de inclusão e exclusão para a construção de um corpus mais delimitado e analiticamente viável.

Entre os critérios de exclusão, destacam-se: trabalhos que mencionavam o teatro de maneira tangencial, sem aprofundar sua aplicação pedagógica; produções cujo foco recaía exclusivamente sobre aspectos estéticos ou performáticos da prática teatral, sem conexão direta com o desenvolvimento da oralidade; estudos que, embora abordassem práticas educativas com foco na oralidade, não incluíam o teatro como ferramenta metodológica; além de produções incompletas ou que apresentavam limitações no acesso ao texto integral.

Após a aplicação desses filtros, foram selecionadas nove produções acadêmicas entre dissertações de mestrado e teses de doutorado que atenderam de forma satisfatória aos critérios estabelecidos. Essas produções foram consideradas representativas por apresentarem abordagens diversificadas, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, além de contemplarem diferentes contextos escolares, níveis de ensino e objetivos pedagógicos relacionados à oralidade.

A etapa seguinte consistiu na organização e categorização dos dados extraídos das produções selecionadas. Essa análise foi conduzida segundo uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, pautada na identificação de

elementos-chave que permitissem compreender a amplitude e profundidade com que o tema tem sido tratado na literatura acadêmica nacional. A categorização envolveu a leitura integral dos trabalhos e a sistematização de informações em torno de cinco eixos principais:

- (I) os referenciais teóricos utilizados;
- (II) os métodos de pesquisa adotados;
- (III) os contextos escolares investigados;
- (IV) os objetivos das intervenções pedagógicas propostas;
- (V) os resultados ou impactos observados nas experiências relatadas.

Quanto aos contextos escolares abordados, a maioria das pesquisas concentrou-se no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, embora também tenham sido identificadas produções voltadas à educação infantil, à educação de jovens e adultos (EJA) e ao ensino médio. Essa diversidade de contextos reforça o potencial do teatro como estratégia pedagógica transversal e adaptável a diferentes faixas etárias e realidades educacionais.

Por fim, os dados sistematizados foram organizados em um quadro-resumo, no qual se encontram listadas as nove produções analisadas, com informações referentes ao ano de publicação, instituição de origem, título do trabalho e nível acadêmico (mestrado ou doutorado).

Quadro 1 – Teses selecionadas no banco de dados da BDTD

Autor	Título	Nível	Ano	IES
Carla Meira Pires de Carvalho	Caminhos trilhados em versos : teatro, cordel e educação de jovens e adultos	Tese	2015	Universidade Federal da Bahia

Fonte: O autor

Quadro 2 – Dissertações selecionadas no banco de dados da BDTD (continua)

Autor	Título	Nível	Ano	IES
Fernanda da Silva Araújo Mélo	Cartografias de uma narratriz: performances entre contação de histórias, teatro e educação	Dissertação	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rogério Luís	Os jogos teatrais como potencialidade para a alfabetização	Dissertação	2021	Universidade Federal de Mato

Bauer	na perspectiva discursiva: dos ensaios ao processo de cri(ação) de professoras e crianças protagonistas			Grosso
André Flausino de Oliveira	O trabalho com o teatro-fórum no ensino de língua portuguesa: escrita, oralidade e letramento crítico	Dissertação	2024	Universidade Federal de Minas Gerais

Quadro 2 – Dissertações selecionadas no banco de dados da BDTD (conclusão)

Jussara Queiroz de Araújo	A oralidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades pedagógicas a partir da linguagem teatral	Dissertação	2024	Universidade Federal da Paraíba
---------------------------	---	-------------	------	---------------------------------

Fonte: o autor

Quadro 3 – Dissertações selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor	Título	Nível	Ano	IES
Elaine Cristina Forte Ferreira	O espetáculo vai começar... estudo da oralidade através de improvisações teatrais	Dissertação	2009	Universidade Federal do Ceará

Fonte: o autor

Nas buscas iniciais realizadas com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre o tema em questão, foram localizados, no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado. Além disso, uma dissertação de mestrado foi identificada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No entanto, considerando a relevância do tema e o escopo da presente investigação, o número reduzido de trabalhos encontrados nessas bases nacionais evidenciou a necessidade de ampliar o campo de busca, a fim de obter um panorama mais abrangente e representativo da produção acadêmica sobre a temática abordada.

Dessa forma, optou-se por realizar uma busca complementar em repositórios institucionais de universidades públicas brasileiras, abrangendo um total de 29 instituições de ensino superior, entre universidades federais e estaduais, distribuídas pelas cinco regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. O critério de seleção dessas instituições baseou-se na oferta de cursos de formação nas áreas de Educação e Teatro, por serem campos diretamente relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa. Essa estratégia permitiu não apenas ampliar o número de trabalhos analisados, mas também diversificar os contextos geográficos, socioculturais e institucionais contemplados, possibilitando uma visão mais plural e consistente da produção acadêmica existente.

Quadro 4 – Universidades públicas federais e estaduais

REGIÃO SUDESTE
Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES-MG)
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
REGIÃO NORDESTE
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Universidade Federal do Sergipe (UFS)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
REGIÃO NORTE
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
REGIÃO SUL
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
REGIÃO CENTRO-OESTE
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD-MS)
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Fonte: o autor

Com o objetivo de ampliar a base de dados da pesquisa e garantir maior representatividade regional, optou-se por realizar buscas em instituições de ensino superior das cinco macrorregiões do Brasil que oferecem cursos nas áreas de educação e teatro. A escolha das universidades considerou não apenas a oferta formativa nas áreas mencionadas, mas também a distribuição geográfica e a diversidade institucional, incluindo tanto universidades federais quanto estaduais.

Na região Sudeste, onde há uma maior concentração de instituições com cursos voltados para as áreas em foco, foram selecionadas nove universidades, sendo quatro estaduais e cinco federais. A região Nordeste, por sua vez, contou com a inclusão de oito instituições, majoritariamente federais (sete) e apenas uma estadual. Na região Norte, as buscas foram realizadas em três universidades federais, refletindo a menor densidade institucional dessa região no que se refere às áreas de interesse da pesquisa. Já na região Sul, foram analisadas seis universidades, das quais duas são estaduais e quatro federais. Por fim, a região Centro-Oeste foi representada por três universidades federais.

Essa distribuição permitiu um mapeamento mais equitativo das práticas e abordagens acadêmicas adotadas no ensino de educação e teatro no Brasil, assegurando uma amostra mais ampla e diversa. A estratégia adotada teve como premissa a valorização das diferentes realidades regionais e institucionais, colaborando para uma análise mais robusta dos dados e para o fortalecimento do caráter nacional da pesquisa.

Quadro 5 – Teses Dissertações selecionadas nos repositórios das Universidades

Autor				
--------------	--	--	--	--

	Título	Nível	Ano	IES
Wellington Rodrigues Ferreira	Da escrita para a oralidade: o gênero dramático no material didático do Ensino Fundamental (Anos Finais) e sua retextualização.	Dissertação	2024	Universidade de São Paulo (USP)
André Flausino de Oliveira	O trabalho com o teatro-fórum no ensino de língua portuguesa: escrita, oralidade e letramento crítico	Dissertação	2024	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Regina Helena Espírito Santo	O empoderamento da voz do aluno através das oficinas de teatro do Colégio Serravalle: jogos e performances	Dissertação	2018	Universidade Federal da Bahia
Ana Lúcia da Silva Cabral de Mendonça	A representação da oralidade no texto teatral: entre a escrita e a encenação	Dissertação	2019	Universidade Federal de Pernambuco
Jussara Queiroz de Araújo	A oralidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades pedagógicas a partir da linguagem teatral	Dissertação	2024	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: o autor

A análise realizada nos repositórios digitais de universidades brasileiras revelou a escassa produção acadêmica que aborda a articulação entre os campos da educação, do teatro e da oralidade. Essa constatação emergiu a partir de uma busca sistemática cujo objetivo foi identificar dissertações de mestrado e teses de doutorado que investigassem, de maneira articulada, os referidos temas. O resultado obtido aponta para uma produção ainda incipiente: foram encontradas apenas cinco dissertações que tratam diretamente dessa tríade temática. Além da baixa quantidade de trabalhos, observa-se também uma concentração geográfica dos mesmos, restrita às regiões Sudeste e Nordeste do país, o que evidencia uma lacuna significativa no debate nacional sobre o tema.

Dentre os trabalhos localizados, destacam-se as dissertações de André Flausino de Oliveira, vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e de Jussara Queiroz de Araújo, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ambas já identificadas na primeira etapa da pesquisa, por meio das consultas realizadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A recorrência desses mesmos trabalhos nas diferentes plataformas consultadas corrobora a percepção de que a articulação entre educação, teatro e oralidade ainda constitui um campo pouco explorado nos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de aprofundar a reflexão teórica e metodológica acerca dessas interfaces, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas que

valorizem a expressividade, a escuta sensível e o desenvolvimento da oralidade por meio da linguagem teatral.

2.2 ANÁLISE DA PESQUISA

A presente análise busca sistematizar os dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica realizada conforme os critérios metodológicos previamente estabelecidos. O foco central da investigação recai sobre o uso do teatro como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da oralidade no Ensino Fundamental I, com o intuito de compreender como a temática tem sido abordada na literatura científica brasileira. A partir da metodologia do Estado do Conhecimento, propõe-se uma leitura crítica da produção acadêmica disponível, identificando seus principais aportes teóricos, metodológicos e pedagógicos, bem como suas lacunas e potencialidades. Esta etapa da pesquisa permite, portanto, não apenas mapear o cenário atual dos estudos sobre a interface entre teatro e oralidade na educação básica, mas também evidenciar os desafios e as contribuições que tal campo oferece à prática docente.

A análise inicial revelou uma produção acadêmica ainda incipiente no que se refere à articulação entre teatro, oralidade e práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I. Embora tenham sido localizadas centenas de dissertações e teses nas bases de dados nacionais, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apenas um número reduzido de trabalhos atendeu plenamente aos critérios de relevância temática, recorte temporal e abordagem metodológica alinhada aos objetivos desta pesquisa.

Após a aplicação de filtros, nove produções acadêmicas foram selecionadas para compor o corpus de análise. Dentre essas, destaca-se a predominância de dissertações de mestrado, sendo apenas uma tese de doutorado identificada. A distribuição temporal dos trabalhos mostra uma maior concentração de estudos publicados a partir de 2015, o que pode indicar um crescente interesse pelo tema nas últimas décadas, ainda que de forma tímida. No que se refere à distribuição regional, observa-se uma concentração de pesquisas nas regiões Sudeste e Nordeste do país, com escassa produção identificada nas regiões Norte e Centro-Oeste, revelando desigualdades no desenvolvimento acadêmico sobre o tema.

A partir dessas observações, constata-se que, embora o teatro esteja presente em diferentes práticas pedagógicas e ações educativas, sua sistematização como objeto de investigação científica, especialmente em relação à oralidade, ainda é limitada e carece de aprofundamento, tanto teórico quanto metodológico.

A análise do conteúdo dos estudos selecionados permitiu identificar cinco eixos temáticos que organizam as principais contribuições da literatura acadêmica sobre o tema:

- (I) referenciais teóricos utilizados;
- (II) abordagens metodológicas;
- (III) contextos escolares investigados;
- (IV) objetivos pedagógicos das práticas com teatro;
- (V) impactos observados nas competências orais dos alunos.

No eixo dos referenciais teóricos, nota-se a recorrência a autores da pedagogia crítica, da linguística aplicada e do campo das artes cênicas. Trabalhos como os de Oliveira (2024) e Melo (2020) evidenciam o aporte em Paulo Freire, Augusto Boal e Lev Vygotsky, destacando a importância da interação social, da mediação cultural e do protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem. Essa escolha teórica reforça a compreensão do teatro como uma prática emancipadora e dialógica, capaz de potencializar o desenvolvimento da linguagem oral a partir da vivência estética e coletiva.

Quanto às abordagens metodológicas, prevalece o uso da pesquisa qualitativa, com ênfase em estudos de caso, etnografia escolar e pesquisa-ação. Essa orientação metodológica é coerente com o objeto de estudo, uma vez que as práticas teatrais implicam processos subjetivos, relacionais e contextuais que demandam uma investigação situada e interpretativa. Os trabalhos analisados destacam a importância da observação participante, da escuta ativa e da produção colaborativa de saberes, elementos que ressoam com a própria natureza do teatro como linguagem viva e processual.

Em relação aos contextos escolares investigados, a maioria dos estudos concentra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora haja também experiências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Médio. Tal diversidade demonstra a transversalidade do teatro como recurso pedagógico, ainda que a ênfase da presente pesquisa recaia sobre as séries iniciais. Os estudos

analisados revelam diferentes formas de inserção do teatro nas escolas, desde oficinas extracurriculares até projetos integrados ao currículo, passando por práticas interdisciplinares e propostas de ensino de língua portuguesa mediadas por jogos teatrais.

No que se refere aos objetivos pedagógicos, os trabalhos selecionados convergem na valorização da oralidade como dimensão central do processo educativo. A ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades comunicativas, como a expressão verbal, a escuta atenta, a argumentação e a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Além disso, destacam-se iniciativas que articulam o teatro à formação crítica dos alunos, promovendo o engajamento em temas sociais relevantes e o exercício da cidadania por meio da linguagem cênica.

Os impactos observados nas experiências relatadas incluem melhorias significativas na autoestima dos alunos, no domínio da fala em público, na capacidade de argumentação e na construção coletiva de conhecimentos. Em diversas pesquisas, os participantes relataram maior engajamento nas atividades escolares, fortalecimento dos vínculos interpessoais e valorização da diversidade de vozes e narrativas presentes no contexto escolar.

Apesar das contribuições relevantes identificadas nos estudos analisados, a pesquisa revelou também lacunas importantes na produção acadêmica sobre o tema. Primeiramente, chama atenção a baixa quantidade de trabalhos que abordam, de forma articulada, as três dimensões centrais da presente investigação: teatro, oralidade e ensino fundamental. Essa constatação é reforçada pela repetição de alguns trabalhos nas diferentes bases de dados consultadas, o que indica uma produção limitada e pouco diversificada.

Outro aspecto que merece destaque é a escassez de pesquisas empíricas com acompanhamento longitudinal, capazes de avaliar os efeitos do uso do teatro no desenvolvimento da oralidade ao longo do tempo. A maioria dos estudos analisados apresenta resultados de curto prazo, muitas vezes restritos a contextos pontuais, o que dificulta a generalização dos achados e o aprofundamento das análises sobre os impactos pedagógicos da prática teatral. É preciso notar, contudo, que essa escassez reflete a própria lógica de financiamento dos programas de pós-graduação, que, ao priorizarem resultados imediatos, dificultam a viabilização de pesquisas de longo prazo.

Além disso, observa-se uma ausência de estudos em contextos escolares de regiões menos representadas, como o Norte e o Centro-Oeste do Brasil. Essa lacuna compromete a construção de uma visão mais equitativa e representativa da realidade educacional brasileira, limitando o alcance das reflexões e proposições derivadas da literatura existente.

A análise da produção acadêmica sobre o uso do teatro como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade no Ensino Fundamental I revela um campo ainda em construção, marcado por contribuições relevantes, mas também por desafios consideráveis. Os estudos selecionados oferecem subsídios teóricos e práticos que evidenciam o potencial do teatro como linguagem educativa capaz de promover a expressividade, a escuta e a participação ativa dos estudantes. No entanto, a escassez de pesquisas sistemáticas, a concentração geográfica dos trabalhos e a falta de investigações de longo prazo apontam para a necessidade de ampliar e diversificar os estudos sobre o tema.

Nesse sentido, a presente dissertação pretende não apenas sistematizar o conhecimento produzido até o momento, mas também contribuir para a ampliação do debate e a construção de novas perspectivas de investigação. Ao destacar o valor formativo do teatro e sua contribuição para o desenvolvimento da oralidade nas séries iniciais, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem a linguagem como instrumento de comunicação, expressão e transformação social.

SEÇÃO 3 - A AUSÊNCIA DA ORALIDADE E DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA

Partindo do pressuposto de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakthin, 2011, p.261) e que a fala constitui sua expressão verbal fundamental, torna-se indiscutível a importância de valorizar a oralidade em ambientes formais. Para Marcuschi (2001, p.18), a fala é adquirida naturalmente em contextos do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Dada essa base adquirida na primeira infância, a ausência de práticas pedagógicas que desenvolvam ativamente a proficiência e o uso crítico-criativo da oralidade na escola, representa uma desconsideração da forma mais imediata e natural de

expressão humana, limitando o desenvolvimento pleno da linguagem e da criatividade do aluno.

Pesquisas recentes em linguística, psicologia cognitiva e neurociência têm revelado que a interação precoce e a qualidade dos estímulos verbais na infância moldam a própria arquitetura do pensamento. E a proficiência na língua materna não é apenas uma habilidade isolada, mas sim o alicerce sobre o qual se constrói toda a estrutura cognitiva de um indivíduo, impactando a capacidade de raciocínio, memória e aprendizado. Essa perspectiva moderna desafia visões antigas e sublinha a urgência de uma educação linguística robusta desde os primeiros anos de vida. Ferrarezi pontua que:

Desenvolver nossa língua materna de maneira equilibrada e em nível suficiente, com os estímulos necessários e no tempo certo, tem consequências para a constituição de nosso sistema cognitivo muito mais profundas do que jamais poderíamos imaginar há 50 anos. (Ferrarezi, 2023, p. 212)

A afirmação de Ferrarezi sublinha uma mudança de paradigma essencial: o desenvolvimento da língua materna transcende a mera comunicação, atuando como um elemento estruturante do próprio sistema cognitivo. As consequências, agora sabidamente muito mais profundas do que se imaginava há décadas, refletem os avanços nas neurociências que permitiram mapear como o processamento da linguagem molda circuitos neurais essenciais confirmando “que a formação da nossa inteligência está diretamente ligada ao aprendizado de uma língua natural no tempo certo, ou seja, nossa inteligência depende desse aprendizado”. (Ferrarezi, 2023, p. 212)

Essa crucial relação entre a proficiência linguística na primeira infância e o desenvolvimento cognitivo encontra um ponto de inflexão institucional no Brasil, pois de acordo com a legislação educacional brasileira, a criança inicia oficialmente sua trajetória na Educação Básica aos quatro anos, o que reforça a importância do acompanhamento do desenvolvimento da linguagem oral nesse período. No entanto, este cenário ideal, pautado pela neurociência e pela legislação, frequentemente colide com a realidade operacional das redes de ensino.

Para quem conhece a realidade das escolas brasileiras sabe que “nossas escolas são estranhamente silenciosas” (Ferrarezi, 2014, p. 11), em especial as públicas, sabe que o sistema opera no limite máximo, com salas superlotadas e muitas vezes com poucos profissionais, não permitindo o desenvolvimento das

crianças pois, além da superlotação, tem-se a cultura de que um bom professor é aquele que domina a sala, é aquele que tem uma sala organizada e principalmente silenciosa, com crianças silenciadas, para (Ferrarezi, 2014, p. 15) esse silêncio escolar, parte do círculo vicioso em que os professores foram formados e passam a reproduzir, formando outros seres silenciados. E este silêncio não é restrito apenas à fala, mas aos corpos e à criatividade. Na fala, porque não podem se manifestar livremente, nos corpos porque ficam horas por dia sentados e enfileirados, e na criatividade porque precisam seguir o planejamento estabelecido pelos órgãos oficiais.

Esse contexto revela uma estrutura escolar que ainda se alicerça em paradigmas tradicionais, com

um currículo baseado em listas intermináveis de regras, de propriedades da língua vistas como estáticas e de definições toscas e confusas não demanda nenhum tipo especial de inteligência, à excessão de uma boa memória e da capacidade de reproduzir silenciosamente o saber alheio. (Ferrarezi, 2014, p.40)

Tal modelo desconsidera os princípios contemporâneos da educação que valorizam a participação ativa dos estudantes, o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento. Ao silenciar as múltiplas linguagens da infância, a escola deixa de cumprir seu papel formativo mais essencial: o de promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e criativos.

É importante considerar que o modelo de educação centrado na autoridade do professor e no controle do comportamento ignora as especificidades de cada estudante e suas diversas formas de aprender. Ao priorizar o silêncio e a imobilidade, a escola nega a corporeidade, tão essencial na infância, assim como limita a imaginação, a ludicidade e experimentação, elementos fundamentais para o processo de aprendizagem significativo.

Repensar essas práticas exige uma revisão crítica das políticas educacionais, das diretrizes curriculares e da própria formação docente. A valorização de ambientes acolhedores, participativos e que respeitem os tempos e ritmos das crianças é condição necessária para uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Romper com a cultura do silêncio e da obediência cega é também um passo fundamental para formar sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

Cada vez torna-se necessário refletir sobre este modelo educacional vigente, que ultrapassado, não permite aos estudantes o direito de expressar-se de forma livre e criativa, pois é permitido apenas reproduzir o que o sistema lhe impõe. Fazendo cópias de texto que já constam no livro didático, respondendo a questionários e sendo vitimados por um sistema de avaliação em que a ordem primeira é o silêncio. O aluno entra na sala de aula em silêncio, recebe uma avaliação que, na maioria das vezes, é concebida no formato de múltipla escolha, ou seja, a única habilidade a ser desenvolvida é fazer um “x” e, ao terminar é instruído a levantar a mão para que a prova seja recolhida, para que possa se ausentar da sala em silêncio ou deitar a cabeça sobre a mesa. E este processo é que vai definir se o estudante apreendeu o conteúdo ministrado pelo regente da sala, culminando na virada de página, passando para o próximo capítulo a ser estudado. O que não permite ao estudante a oportunidade de apreender as informações, fazer interligações com outros conteúdos e vivências extramuros, ou seja, por meio da fala e da criatividade, o estudante consiga se expressar de outras formas, cujas informações ao serem lidas, escritas e principalmente faladas, transmutam-se em conhecimento.

Este cenário evidencia a necessidade urgente de ruptura com práticas pedagógicas tradicionais que se sustentam em uma lógica autoritária e conteudista. Freire (1996) já alertava sobre os riscos de uma educação bancária, na qual o educador deposita conteúdos prontos nos alunos, que, por sua vez, são vistos como recipientes vazios. Esta concepção de ensino inviabiliza o protagonismo discente e nega a dimensão dialógica e emancipadora do processo educativo.

A imposição do silêncio como ferramenta de controle reforça a passividade e inibe a construção crítica do conhecimento. A linguagem é um fenômeno social que se concretiza na interação, sendo, portanto, fundamental para a aprendizagem. Quando a escola silencia o aluno, impede que ele participe ativamente da construção do saber e rompe com sua possibilidade de desenvolver o pensamento crítico e criativo. Além disso, a padronização das avaliações em múltipla escolha representa uma visão reducionista da aprendizagem, privilegiando apenas a memorização mecânica em detrimento de habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese e avaliação (Bloom et al., 1956). Este tipo de prática desconsidera as múltiplas formas de inteligência e expressão dos estudantes, conforme defendido

por Gardner (1994), ao negligenciar aspectos como a oralidade, a expressão artística e as experiências pessoais.

Portanto, é imprescindível repensar o modelo educacional vigente, incorporando metodologias que valorizem a escuta ativa, a participação discente, a problematização da realidade e a interdisciplinaridade. A escola precisa se tornar um espaço de diálogo, em que o silêncio não seja imposto, mas escolhido conscientemente como momento de reflexão, em que a fala do estudante seja reconhecida como instrumento de construção de saberes.

Mas o que vemos é um sistema educacional em que ainda prevalece o silêncio e a reprodução sistemática de conteúdos, desconsiderando a natureza fundamentalmente oral do ser humano. Nesse sentido,

parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja no contexto de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal (Marcuschi, 2005, p. 24).

Marcuschi destaca que a oralidade está presente tanto na vida cotidiana quanto na vida formal, chamando a atenção para a necessidade de reconhecê-la como uma forma legítima de comunicação, expressão cultural e aprendizado. O ensino formal, por tradição, privilegia a linguagem escrita, desconsiderando frequentemente a complexidade e a importância dos eventos comunicativos orais. No entanto, é possível e desejável propor uma valorização mais equilibrada entre fala e escrita, reconhecendo a oralidade como parte essencial das práticas sociais e pedagógicas contemporâneas.

A hegemonia da leitura e da escrita no ambiente escolar reforça práticas pedagógicas excludentes, que ignoram as múltiplas formas de expressão verbal dos alunos, especialmente daqueles oriundos de comunidades cuja cultura oral é predominante. Conforme argumenta Ferrarezi (2014), “é preciso romper com essa tradição de silêncio e devolver ao ambiente escolar o desenvolvimento das competências da oralidade”. Portanto, a integração da oralidade no currículo escolar implica não apenas a inclusão de atividades orais, mas, crucialmente, a valorização do repertório linguístico e cultural dos estudantes. Essa abordagem contribui diretamente para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a formação de sujeitos críticos e participativos.

3.1 O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA MATERNA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O SISTEMA COGNITIVO

A aquisição da linguagem não é um processo isolado de mera comunicação, mas sim um pilar fundamental que estrutura o pensamento e a forma como a criança interage e compreende o mundo. Conforme ressalta um dos maiores expoentes da psicologia histórico-cultural “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (Vygotski, 2005, p. 62).

Sendo assim, o bom desenvolvimento da língua materna é o que dá à criança as ferramentas para pensar de forma organizada, entender conceitos mais complexos e absorver o que é ensinado pela sociedade, elevando a sua capacidade mental (cognitiva). Essa conexão não é inata, ela é construída no ambiente social. Como o próprio Vygotski (2005, p. 63) complementa, “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural”.

O papel estruturante da língua para a cognição é sublinhado, inclusive, pelos achados mais recentes em pesquisas cerebrais. A ciência tem fornecido evidências concretas que ligam o aprendizado linguístico à formação da inteligência. Conforme aponta Ferrarezi:

Os modernos estudos em neurociências têm nos mostrado que a formação da nossa inteligência está diretamente ligada ao aprendizado de uma língua natural no tempo certo, ou seja, nossa inteligência depende desse aprendizado. (Ferrarezi, 2023, p. 212)

Com efeito, a urgência e a vitalidade desse processo, endossadas pela neurociência, levam Ferrarezi a especificar as condições ambientais necessárias para que essa ligação entre linguagem e cognição se concretize plenamente, ressaltando que:

para que o cérebro, mesmo que perfeito biologicamente, se torne funcional e ativo, é fundamental, na fase inicial, que vai do nascimento até por volta dos cinco anos é absolutamente essencial – que a criança receba estímulos orais simples e complexos em profusão. É necessário que as pessoas que a criam conversem com ela constantemente, falem com ela olhando no seu rosto, para que ela veja o movimento da boca de quem fala, que a criança seja deixada falar, enfim, que haja um ambiente altamente estimulante da oralidade para a criança, especialmente por parte dos adultos, uma vez que se compreende que a linguagem dele é mais complexa do que a de outras crianças da mesma idade. (Ferrarezi, 2023, p. 232)

Ferrarezi ressalta a janela crítica de desenvolvimento que vai do nascimento até por volta dos cinco anos, alinhando-se a descobertas da neurociência sobre a plasticidade cerebral na primeira infância. É nesse período que as conexões neurais (sinapses) responsáveis pela linguagem e cognição estão se formando em um ritmo acelerado. A urgência mencionada não é um exagero, ela espelha a necessidade de "moldar" ativamente o cérebro em desenvolvimento, porque "quanto mais pobres os estímulos forem, menor a rede cognitiva e, conseqüentemente, menor a inteligência da criança; quanto mais ricos e complexos, maior a rede cognitiva e maior o potencial cognitivo resultante" (Ferrarezi, 2023, p. 235). A riqueza e complexidade dos estímulos recebidos na infância são cruciais para expandir a rede cognitiva e, por conseqüência, o potencial de inteligência da criança. Portanto:

é importante que a criança ouça estímulos orais mais complexos do que aqueles produzidos em nossa fala cotidiana, como por exemplo, estímulos advindos da leitura de textos escritos, de histórias escritas, porque esses textos apresentam, naturalmente, uma sintaxe bem mais complexa e intrincada do que a nossa fala corriqueira. (Ferrarezi, 2023, p. 232)

De acordo com Ferrarezi, entende-se que a inteligência da criança é uma resposta direta à qualidade dos estímulos que ela recebe. Se os estímulos linguísticos, especialmente na primeira infância, forem pobres e limitados, a mente (rede cognitiva) se formará de maneira restrita. Contudo, se oferecermos estímulos ricos e complexos, essa rede se expande, resultando em um maior potencial de inteligência. Em outras palavras, falar e ler para a criança com complexidade é a forma mais eficaz de tornar um cérebro mais inteligente.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NAS RELAÇÕES ESCOLARES

A oralidade, entendida não apenas como a fala espontânea, mas como a competência comunicativa que envolve o saber falar e ouvir em diferentes contextos e gêneros textuais, constitui um pilar fundamental para o sucesso escolar e para a formação integral do aluno na Educação Básica. Sua importância transcende a dimensão da disciplina de Língua Portuguesa, permeando todas as relações e áreas do conhecimento no ambiente educacional. Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial ao promover essa habilidade. A relevância da oralidade nas relações escolares é destacada por Saldanha, que ressalta:

É no ambiente escolar que muitos alunos vivenciam uma experiência com a linguagem que, além de ampliar seu vocabulário ou sua habilidade

linguística, expande suas interações sociais e possibilita novas mediações por meio da língua". (Saldanha, 2023, p. 150)

Essa vivência não se restringe à mera aquisição de palavras, mas sim à inserção cultural e social que a língua proporciona. Nesse sentido, Marcuschi (2001, p. 18) enfatiza que o aprendizado e o uso de uma língua natural é "mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização". Assim, o desenvolvimento da oralidade em contexto escolar transcende a dimensão pedagógica, constituindo-se como um vetor essencial para a participação ativa dos alunos na sociedade e para a construção de seus repertórios comunicativos e interacionais.

Assim, constata-se que a linguagem se desenvolve em contextos afetivos e culturais, sendo uma prática situada nas relações humanas. Essa reflexão reforça a importância de tornar a escola um espaço rico em interação oral, em que os alunos possam expressar-se, escutar e dialogar, desenvolvendo competências linguísticas, sociais e cognitivas, "porque dependemos da construção de uma língua natural em nós para que nossa cognição se integralize e por consequência, para que consigamos criar uma visão de mundo" (Ferrarezi, 2023, p. 211). Contudo, o ensino da língua permanece, em grande parte, restrito aos espaços das aulas de língua portuguesa, centrando-se em práticas tradicionais como a decodificação do alfabeto, o exercício da escrita, bem como a realização de ditados e cópias. A oralidade, por sua vez, costuma limitar-se à escuta de leituras realizadas na sala de aula, geralmente com caráter avaliativo.

Tais práticas, ao invés de promoverem o desenvolvimento da competência leitora e oral, tendem a expor negativamente os estudantes que ainda não dominam plenamente a leitura, o que pode gerar sentimento de insegurança e aversão à leitura e à fala em público, fatores que podem acompanhá-los ao longo da vida escolar e mesmo na vida adulta. Ao trabalharem dessa maneira, não se atentam para o fato de que "a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se" (Bakhtin, 2011, p. 270), ou seja, a língua não pode ser vista apenas como um sistema abstrato de regras gramaticais, mas como uma forma concreta de interação humana. Ela nasce da necessidade de o sujeito se colocar no mundo, de manifestar sua interioridade e, ao mesmo tempo, constituir-se como sujeito no processo comunicativo.

As “línguas só existem em estado prático, ou seja, sob a forma de habitus linguísticos pelo menos parcialmente orquestrados, e de produções orais desses habitus” (Bourdieu, 2008, p. 33). Essa concepção reforça a importância de considerar a diversidade linguística dos sujeitos na escola e de promover práticas que não apenas normatizem, mas também legitimem diferentes formas de expressão.

Nesse contexto, é imprescindível repensar as metodologias adotadas no ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à oralidade. Considerando que a escola é um espaço de formação integral do sujeito, torna-se urgente propor práticas pedagógicas que acolham as múltiplas linguagens e os diferentes modos de dizer e de estar no mundo e “uma escola pensada sob a ótica de uma pedagogia da comunicação será uma escola aberta para a vida: uma escola em que a vida penetra invariavelmente” (Ferrarezi, 2014, p. 108). A valorização da oralidade como prática social, e não apenas como técnica de pronúncia ou leitura em voz alta, deve estar no centro das discussões sobre o ensino-aprendizagem da língua materna.

A escuta ativa, o debate, a roda de conversa, as dramatizações e a contação de histórias são exemplos de práticas que permitem o exercício da oralidade em situações reais de comunicação, fortalecendo a autoestima dos estudantes e ampliando o repertório linguístico e cultural. Além disso, tais práticas favorecem a construção de vínculos afetivos, o respeito à diversidade e o protagonismo estudantil, aspectos essenciais para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Segundo Rojo (2012), é papel da escola mediar o encontro do aluno com as diferentes práticas discursivas que circulam socialmente, possibilitando que ele se aproprie delas de maneira consciente e crítica. Isso significa romper com a lógica da homogeneização e abrir espaço para a heterogeneidade linguística que marca a realidade dos estudantes brasileiros. Nesse sentido, o ensino da língua precisa dialogar com as vivências, os contextos socioculturais e os modos de falar de cada comunidade, promovendo, assim, uma educação linguística mais justa, inclusiva e significativa.

Considerar a língua como prática social implica reconhecer os sujeitos em sua inteireza, legitimando suas vozes e histórias. É nesse movimento de escuta, acolhimento e valorização da diversidade que se pode construir uma escola

verdadeiramente democrática, na qual a linguagem cumpra seu papel fundamental de mediação, expressão e transformação.

Muito além de emitir sons decodificáveis,

A linguagem é uma técnica do corpo, e a competência propriamente linguística, especialmente a fonológica, constitui uma dimensão da hexis corporal na qual se exprimem toda a relação do mundo social e toda a relação socialmente instruída com o mundo. (Bourdieu, 2008, p. 74)

É por meio da fala que as pessoas se situam no mundo, tornam-se seres sociais, com necessidade de expressar seu pensamento de forma autônoma, mas na escola ela precisa dizer o que o “mestre” deseja ouvir, ou seja, o aluno ouve (o que é uma competência da oralidade), mas, ao falar, precisa repetir conteúdos de forma linear, sem “*pit stop*” para refletir sobre os conteúdos ministrados e estabelecer uma relação dialógica entre informação e conhecimento prévio.

Isso acontece porque vivemos em um período em que ainda é muito forte a supremacia da leitura e da escrita. Uma dupla que se tornou instrumento de exclusão social e intelectual, pois quem domina estas tecnologias é visto como um ser privilegiado e quem não as domina é levado a pensar que é um cidadão inferior. De acordo com Marcuschi (2005, p. 36) “do ponto de vista do prestígio social, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos, e sim de postura ideológica”.

Esta provocação serve para iluminar uma questão que é preciso observar com atenção: nossas escolas se ocupam em silenciar a voz e o corpo, reproduzindo um sistema de produção industrial/capitalista, com metas a serem batidas e produção em larga escala, não sobrando tempo para o diálogo, para o debate, uma prática que foi sendo substituída pelo automatismo educacional, pois “o ‘bem falar’ era tido pelos antigos latinos como a mais importante de todas as artes humanas” (Ferrarezi, 2014, p. 70).

À luz dessa reflexão, observa-se que o modelo educacional vigente ainda está ancorado em uma racionalidade instrumental, que prioriza o produto em detrimento do processo formativo. O silenciamento da oralidade e da expressão corporal nas práticas pedagógicas demonstra não apenas a negação de formas legítimas de linguagem, mas também o distanciamento da escola em relação às práticas sociais concretas dos sujeitos.

Segundo Freire (1996, p.25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção.” No entanto, quando a oralidade é

negligenciada ou domesticada, restringe-se a potência criativa do aluno e limita-se o seu papel ativo na produção de sentidos. Tal cenário impede o desenvolvimento de competências discursivas mais amplas, fundamentais para a participação crítica e autônoma na vida social. Dessa maneira, é imprescindível que a escola contemporânea se repense enquanto espaço de escuta e de diálogo, revalorizando práticas orais como formas legítimas de construção do conhecimento. A oralidade, enquanto tecnologia cognitiva e social, deve ser integrada ao currículo de forma crítica e sistemática, não como ferramenta de mera reprodução, mas como instrumento de emancipação e formação cidadã. Assim, ao invés de limitar a linguagem a um código a ser decifrado ou a uma técnica a ser dominada, é necessário compreendê-la como prática social situada, impregnada de valores, sentidos e intencionalidades. Esse deslocamento epistemológico exige uma mudança de paradigma na formação docente e no planejamento pedagógico, voltado à valorização das múltiplas linguagens e das experiências concretas dos educandos. Ferrarezi pontua em “Oralidade na Educação Básica” sobre

A necessidade de uma reconstrução curricular em que o trabalho com as competências comunicativas ocupe o tempo antes utilizado antes utilizado com aulas cansativas e inúteis de gramática normativa.

Ao longo dos primeiros cinco anos do ensino fundamental, isso é ainda mais intenso. *Ler, escrever, ouvir e falar devem ocupar todo o tempo das aulas de língua portuguesa*, sem preocupações tradicionalistas como ensinar regras gramaticais, sujeito e predicado ou as classes de palavras, mesmo que isso ocupe a maior parte das páginas do livro didático que sua escola adotou. Se o aluno ocupar como deve – segundo a legislação – esse período inicial para desenvolver suas competências comunicativas, não terá o qualquer problema em aprender a análise linguística a partir do sexto ano. Porém a partir daí, não se devem interromper as atividades com as competências comunicativas, pois seu aprendizado se estendera por toda a vida: é um aprendizado custoso e de longo prazo. (Ferrarezi, 2014, p. 70)

Essa perspectiva de reconstrução curricular proposta por Ferrarezi sublinha um aspecto essencial: o foco deve ser deslocado da estrutura formal da língua (gramática normativa) para o uso efetivo e situado da linguagem. Ao valorizar as quatro competências comunicativas – ler, escrever, ouvir e falar – o espaço escolar reconhece a oralidade não como um mero apêndice, mas como um dos pilares centrais para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. A ênfase no longo prazo e na continuidade desse aprendizado demonstra que o domínio da fala, em suas diversas formas e gêneros, é um processo contínuo de empoderamento do indivíduo, preparando-o para interagir de maneira complexa e crítica em todas as esferas da vida.

A prática da oralidade na sala de aula torna-se importante a partir da tomada de consciência de que

as pessoas não falam por falar: elas falam porque querem ser ouvidas. E isso é importante, porque elas não querem “porque querem”: elas querem porque precisam ser ouvidas para se estabelecer na sociedade, para conquistar seu espaço, uma vez que cada padrão de fala se atribui um valor social, um valor simbólico que diz quem cada um “é” e quanto cada um vale. De forma geral, é isso mesmo: o padrão de língua que alguém fala determina quem esse alguém é e o que ele vale na sociedade. (Ferrarezi, 2014, p. 71)

Nesse sentido, é na escola, especialmente na sala de aula, que se deve fortalecer a escuta e a fala como competências fundamentais à formação do sujeito. A cidadania pode e deve ser exercitada nesse espaço, e a oralidade, enquanto prática social, ganha destaque como meio de construção da identidade dos sujeitos.

A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isto se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida (Marcuschi, 2005, p. 36)

Se a oralidade é uma prática social e um fator de identidade social, como afirma Marcuschi, ela precisa tornar-se uma prática que estabeleça conexão entre as disciplinas e a interação no dia a dia escolar entre docentes e discentes, pois “onde não há palavras não há linguagem e não pode haver relações dialógicas” (Bakhtin, 2016, p. 92). E a partir de um planejamento orientado pelos documentos oficiais e conduzido por uma intencionalidade pedagógica alicerçada na prática reflexiva e na sensibilidade do educador, torna-se possível articular saberes de forma interdisciplinar, proporcionando aos estudantes, desde os anos iniciais, oportunidades significativas de expressão oral e contribuindo para que, na vida adulta, esses indivíduos sintam-se seguros ao utilizar a linguagem oral em contextos públicos, acadêmicos ou profissionais, assumindo posição de protagonismo.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE PARA OS PROCESSOS DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A criatividade é um componente essencial no desenvolvimento integral das crianças, pois atua como um catalisador para a construção de conhecimentos, resolução de problemas e expressão de emoções e “os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância” (Vigotski, 2009, p.

16). Ao serem incentivadas a explorar, imaginar, e criar, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, socioemocionais e comunicativas fundamentais. Em um ambiente que favoreça a imaginação e criatividade, elas sentem a necessidade de se expressar, seja contando historinhas criadas a partir de um desenho que assistiram ou de um conto que ouviram. Para Padilha (2014, p. 11), “A criatividade é uma temática que tem recebido especial atenção nos tempos atuais em função de a sociedade de hoje exigir, dos indivíduos, a atitude criativa diante das situações”. Isso se deve ao fato de que vivemos em um mundo em constante transformação, marcado por desafios complexos e imprevisíveis.

Neste contexto, a criatividade deixa de ser vista apenas como um dom artístico ou habilidade isolada, tornando-se uma competência essencial para a resolução de problemas, inovação e adaptação. Padilha (2014, p. 11) diz que “É na liberdade que se sustenta a possibilidade de criação”, ou seja, a criação, seja artística, científica ou intelectual, exige um ambiente no qual o indivíduo possa explorar ideias, questionar paradigmas e expressar-se sem amarras. Quando há liberdade de pensamento e expressão, surgem oportunidades para inovação, experimentação e transformação. Sem essa liberdade, a criação tende a ser limitada, repetitiva e condicionada por normas externas.

Complementando essa perspectiva, é importante considerar que a criatividade não é uma capacidade inata a poucos indivíduos, mas sim uma habilidade que pode e deve ser cultivada desde a infância por meio de práticas pedagógicas intencionais “é preciso “ampliar as experiências da criança, caso queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (Vigotski, 2009, p. 230). O papel do educador é fundamental na criação de contextos que favoreçam a experimentação e o pensamento divergente. Ao desenvolver a capacidade criativa, as crianças aprendem a construir sentidos, encontrar soluções inéditas e se posicionar de forma ética diante das adversidades da vida contemporânea. Nesse sentido, criar ambientes de liberdade, escuta e valorização da imaginação é um compromisso ético e pedagógico com o futuro. De acordo com Vigotski,

a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a 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 alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição

totalmente necessária para quase toda a atividade humana. (Vigotski, 2009, p. 25)

A citação de Vygotsky demonstra que a imaginação é muito mais do que fantasia infantil, é um mecanismo psicológico essencial e sofisticado para o desenvolvimento humano, atuando como um meio de ampliação da experiência. Ao permitir que o indivíduo assimile a experiência histórica e social alheia (o que não foi vivenciado diretamente) através de narrações e descrições, a imaginação liberta a pessoa dos limites estreitos de sua vivência pessoal imediata.

A liberdade, no contexto escolar, é comumente associada aos momentos de recreação, sendo raramente incorporada às práticas pedagógicas formais. No entanto, não se trata aqui dessa liberdade vinculada ao lazer, mas sim da necessidade de integrar, aos planos de aula, espaços intencionais para o exercício da criatividade. É fundamental que os docentes promovam ambientes de aprendizagem que favoreçam a expressão espontânea, autonomia e criticidade dos estudantes, de forma articulada com os conteúdos trabalhados, proporcionando construção ativa do conhecimento. Isso é crucial porque,

Quando o aluno se apropria desses instrumentos culturais mais desenvolvidos – ciência, arte, filosofia e política –, está apropriando-se de atividade humana acumulada. Em certo sentido, ele reproduz o que existe, mas, ao mesmo tempo, essa reprodução gera movimento do pensamento, gera contradições e perguntas. E, ao colocar o pensamento em movimento, impulsiona-se a atividade criadora. (Saccomani 2021, p.60)

As informações transmitidas ao longo das gerações não apenas preservam a memória coletiva, mas também funcionam como impulsores para a elaboração de novos saberes. Esse processo ocorre por meio da construção de pontes cognitivas e culturais que interligam diferentes temporalidades, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade atual. Ao valorizar a integração entre tradição e inovação, a escola torna-se um espaço fértil para a transformação social, no qual os sujeitos aprendentes não apenas acumulam conhecimentos, mas também os ressignificam a partir de suas vivências e contextos históricos. Nesse sentido,

por meio da educação escolar, se reproduz, em cada indivíduo singular, a criatividade objetivada pelo conjunto dos seres humanos. Destarte, é preciso criar na subjetividade de cada um aquilo que já foi criado pela humanidade. Em síntese, a criatividade que foi objetivada e se cristalizou na cultura deve ser apropriada pelas futuras gerações (Saccomani, 2021, p.57).

A educação escolar pode tornar-se mediadora entre a cultura historicamente construída e a formação da subjetividade individual. Ao afirmar que a criatividade objetivada pela humanidade deve ser reproduzida em cada indivíduo. Saccomani (2021) destaca a educação como um espaço essencial de mediação entre o singular e o universal. Isso implica reconhecer que os produtos culturais não devem ser apenas transmitidos mecanicamente, mas apropriados ativamente pelos sujeitos em formação.

Esse entendimento dialoga com concepções pedagógicas que valorizam o papel ativo do sujeito no processo educativo. Para Padilha (2014, p. 13), “o ato de educar envolve construção da consciência, libertação dos determinismos; é um ato comunicante e coparticipado, não passível de se restringir à burocracia”.

A compreensão de Padilha é fundamental ao trazer à tona os desafios enfrentados pela educação escolar contemporânea, frequentemente submetida a processos de padronização e controle institucional. Essas práticas, embora tenham como objetivo a eficiência e a mensuração de resultados, tendem a esvaziar a potência criadora do ato educativo. Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um exercício de liberdade, e não um instrumento de opressão. Para ele, a prática pedagógica precisa partir da realidade concreta dos educandos e ser atravessada por diálogo e problematização, possibilitando a transformação da consciência.

Assim, o papel da escola deve ir além da simples transmissão de saberes já cristalizados, promovendo um ambiente em que o estudante possa ressignificar criticamente esses saberes e, com isso, reinventar-se. A mediação docente, nesse contexto, não é a de um agente transmissor, mas de um sujeito que promove a escuta ativa, a criação coletiva e o desenvolvimento integral. Ao permitir que cada indivíduo se aproprie cultural e criativamente daquilo que a humanidade produziu, a educação cumpre sua função de formar sujeitos críticos, autônomos e historicamente situados.

É necessário que a educação se mantenha flexível e adaptável às necessidades atuais, pois a rigidez limita o desenvolvimento e a criatividade dos estudantes. E, na atualidade, a “criatividade deixou de ser apenas uma expressão humana, sendo compreendida como aspecto fundamental para o desenvolvimento da sociedade” (Rocha, 2020, p. 61), ou seja, a criatividade transcende o âmbito das artes e da expressão individual, configurando-se como uma competência estratégica

indispensável em múltiplos domínios sociais, incluindo a ciência, a tecnologia, a economia e a educação.

A valorização da criatividade na educação não deve ser vista como um luxo ou um diferencial, mas sim como uma necessidade urgente diante das exigências impostas pelo mundo contemporâneo. O futuro da educação depende da capacidade de promover ambientes que acolham a diversidade de ideias e estimulem a inovação em todas as suas formas.

A consolidação de um ambiente educacional que promova a criatividade exige, portanto, uma mudança paradigmática na concepção de ensino-aprendizagem. Em vez de priorizar a memorização mecânica de conteúdos e a padronização das respostas, é necessário adotar metodologias ativas que incentivem o protagonismo discente, a resolução de problemas reais e a interdisciplinaridade. Conforme destaca Freire (1996), a educação deve ser um ato de criação, de reflexão e de liberdade e não um processo bancário em que o conhecimento é depositado de forma unilateral.

Consideramos que as práticas pedagógicas, como projetos interdisciplinares, oficinas de criação, debates argumentativos e o uso de tecnologias digitais interativas, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da criatividade em contextos educacionais. “Portanto é importante elucidar que a educação escolar apenas opera o serviço do desenvolvimento da criatividade quando cumpre sua função por excelência, isto é, quando socializa os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas expressões” (Saccomani, 2021, p.188).

Por fim, é crucial ressaltar que a promoção da criatividade na educação não depende exclusivamente de recursos materiais, mas, sobretudo, de uma postura docente sensível, aberta ao diálogo e comprometida com a formação integral dos estudantes, Saccomani (2021, p. 188) afirma que a educação escolar é extremamente criativa quando cria no aluno algo novo, algo que até então era desconhecido. A superação da lógica descritiva demanda, assim, um esforço coletivo no sentido de ressignificar os objetivos da educação, alinhando-os às exigências de um mundo em constante transformação, que demanda sujeitos críticos, criativos e eticamente comprometidos com a sociedade.

3.4 A ORALIDADE NA BNCC: ENTRE A VALORIZAÇÃO CURRICULAR E AS

LIMITAÇÕES DA ABORDAGEM

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estabelecida como o principal referencial para os currículos escolares no Brasil, com o objetivo de assegurar uma formação integral aos estudantes por meio de um conjunto definido de competências e habilidades. Especificamente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o eixo da Oralidade dedica-se a aprofundar o conhecimento e o uso da língua oral, explorando as características das interações discursivas e as estratégias eficazes de fala e escuta durante os intercâmbios orais (BRASIL, 2018, p. 89).

De acordo com o documento, a oralidade deve ser contemplada não apenas como uma atividade espontânea ou informal, mas também como um objeto de ensino sistematizado. A BNCC enfatiza que é necessário desenvolver a competência discursiva dos alunos em diferentes situações comunicativas, com atenção à adequação linguística, à organização do discurso e à escuta ativa. Assim, os estudantes devem ser capazes de participar de interações orais em contextos diversos, como debates, seminários, apresentações e conversas formais e informais (Brasil, 2018, p. 65).

Contudo, ao analisar a forma como a oralidade é abordada pela BNCC, é possível observar algumas limitações. Embora o documento reconheça a relevância da oralidade, sua abordagem ainda tende a priorizar situações formais e escolarizadas de fala, deixando em segundo plano práticas orais mais informais e cotidianas que também compõem o repertório linguístico dos alunos. Isso pode levar a uma valorização excessiva de padrões normativos de linguagem oral, em detrimento da diversidade linguística e cultural presente nas escolas brasileiras.

Além das limitações de foco, mencionadas anteriormente, a própria estrutura de implementação da oralidade na BNCC apresenta desafios. A proposta curricular estabelece que a oralidade deve ser desenvolvida de forma transversal, ou seja, seu ensino e avaliação não devem se restringir à disciplina de Língua Portuguesa. Ela é designada para ser trabalhada e exigida em todas as áreas do conhecimento, o que, na prática, pode gerar dificuldades significativas na implementação por parte dos professores. Para Rojo (2019, p. 41), apesar da presença da oralidade nos documentos oficiais, muitas vezes ela é tratada de maneira secundária, especialmente quando comparada ao ensino da escrita e da gramática. Outro ponto relevante a ser considerado é que a BNCC, ao enfatizar habilidades comunicativas e

discursivas, se alinha às perspectivas do letramento e da linguagem como prática social, mas ainda apresenta lacunas no que diz respeito à formação docente para lidar com essas demandas.

Apesar das limitações na priorização de situações formais e dos desafios de implementação e formação docente, é inegável que a BNCC incorpora um referencial teórico que, em essência, valoriza a diversidade e o contexto social. Isso fica evidente, por exemplo, na primeira competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental. Ela destaca a importância de “compreender as linguagens como construções humanas, históricas, sociais e culturais, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e de expressão das subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p.65). Essa perspectiva de valorização da diversidade, no entanto, nem sempre se reflete nas habilidades específicas de oralidade, que tendem a um foco mais formal.

Partindo dessa análise da tensão entre o ideal teórico e a abordagem prática na BNCC, é fundamental retomar a estrutura em que a oralidade está formalmente inserida. O componente curricular de Língua Portuguesa está estruturado nos eixos Leitura, Produção de Textos, Análise Linguística/Semiótica e Oralidade. É o eixo da Oralidade que constitui objeto central da presente pesquisa, por compreendê-lo como fundamental para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. Conforme detalhado no documento, este eixo abrange

as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2018, p. 78)

A vasta e diversificada lista de práticas orais descritas na BNCC, como debates, entrevistas, peças teatrais, playlists comentadas e contações de histórias, demonstra a preocupação com o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da identidade cultural dos estudantes, ao permitir múltiplas formas de expressão e fruição da linguagem oral. No entanto, essa dimensão positiva encontra um obstáculo estrutural. O problema, contudo, é que a matriz pedagógica de competências e habilidades de cunho behaviorista que a BNCC adota inviabiliza o pleno alcance desse letramento crítico, pois sua ênfase na mensuração e no produto

difficilmente abarca a complexidade, a subjetividade e a intencionalidade política inerentes às práticas de linguagem verdadeiramente críticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a oralidade como uma das quatro práticas de linguagem (junto com Leitura/Escuta, Escrita e Análise Linguística/Semiótica) e a considera um eixo fundamental para a comunicação e o desenvolvimento integral do aluno.

O quadro abaixo resume as principais competências e habilidades, focando nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), onde a base para o desenvolvimento da oralidade é estabelecida de forma mais explícita no componente de Língua Portuguesa.

Quadro 6 – Competências e habilidades do eixo oralidade na BNCC (continua)

Categoria	Competência Específica de Língua Portuguesa	Habilidades (Exemplos-Chave)
Comunicação e Interação	1. Compreender a língua como fenômeno social e variável. 4. Utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, ideias e sentimentos.	* EF15LP09: Expressar-se em intercâmbio oral com clareza , preocupando-se em ser compreendido e usando tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado .
Escuta e Compreensão	6. Analisar criticamente, de forma ética, as diferentes linguagens, mídias e manifestações culturais.	* EF15LP10: Escutar com atenção falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes e solicitando esclarecimentos.
Regras da Conversação	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital.	* EF15LP11: Reconhecer características da conversação espontânea, respeitando os turnos de fala e utilizando formas de tratamento adequadas.

Quadro 6 – Competências e habilidades do eixo oralidade na BNCC (conclusão)

Aspectos Não Linguísticos	4. Utilizar diferentes linguagens.	* EF15LP12: Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) , como direção do olhar, riso, gestos, expressão corporal e tom de voz.
----------------------------------	---	---

Gêneros Oraís e Finalidade	3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação.	* EF15LP19: Recontar oralmente , com e sem apoio, textos literários lidos (contos, lendas, crônicas, etc.).
Produção de Textos Oraís	3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos.	

Fonte: BNCC (2018)

Entretanto, é necessário problematizar sua implementação nas redes de ensino, como destaca Libâneo (2013, p. 75), "um currículo prescritivo não garante, por si só, a qualidade do processo educativo, sendo imprescindível considerar as condições concretas da prática docente". O que nos leva a refletir sobre as contradições entre padronização e diversidade implícitas à BNCC.

A BNCC propõe uma base comum para todo o território nacional, mas, ao mesmo tempo, afirma reconhecer a heterogeneidade cultural do país. Essa dualidade gera desafios práticos: como respeitar a singularidade dos contextos locais sem abrir mão da equidade no processo educativo? Para Candau (2012, p. 45), "a construção de uma educação intercultural demanda a valorização das diferentes identidades e saberes presentes no espaço escolar". Assim, a simples prescrição de competências e habilidades não é suficiente para garantir uma prática pedagógica inclusiva e transformadora.

Apesar desse reconhecimento formal, a abordagem da oralidade no documento tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores, professores e linguistas, que apontam para limitações significativas em sua concepção e aplicação. Um dos principais pontos de crítica refere-se à superficialidade com que a oralidade é tratada. Embora o documento mencione a importância da produção e compreensão de gêneros orais, muitas vezes essas menções se limitam a descrições genéricas e pouco contextualizadas. Falta um aprofundamento teórico que reconheça a complexidade da oralidade enquanto prática social multifacetada, marcada por fatores como intencionalidade, interação, variação linguística e contexto sociocultural.

Segundo Travaglia (2017, p. 25), "a oralidade não pode ser reduzida a uma simples produção de fala, mas deve ser compreendida como prática discursiva situada, permeada por relações de poder, escolhas linguísticas e interações sociais específicas". Nesse sentido, a BNCC incorre em uma abordagem tecnicista, ao

privilegiar habilidades fragmentadas, muitas vezes desvinculadas das condições reais de uso da linguagem. Isso pode levar a um ensino empobrecido da oralidade, reduzido a simulações escolares irrelevantes.

Além disso, como aponta Rojo (2018, p. 40), a ênfase no “desempenho oral” corre o risco de se transformar em um instrumento de padronização de comportamentos linguísticos, desconsiderando a diversidade sociolinguística dos alunos. A proposta curricular, embora cite a variação linguística como tema relevante, carece de estratégias efetivas para sua valorização no cotidiano escolar. A heterogeneidade linguística do Brasil, marcada por múltiplos falares, sotaques e registros, precisa ser contemplada não apenas como conteúdo, mas como perspectiva pedagógica que legitime as diferentes formas de falar dos estudantes.

Outro ponto relevante é a escassez de propostas que integrem a oralidade com outras práticas de linguagem em situações reais de uso. Kleiman (2005, p. 18) defende que “as práticas de letramento são integradas e não compartimentalizadas”, ou seja, a fala, a leitura e a escrita estão imbricadas nas práticas sociais e devem ser trabalhadas de forma articulada.

Como afirma Marcuschi (2001, p. 25), “a oralidade não é o oposto da escrita, mas uma modalidade linguística com estrutura e funcionamento próprios, dotada de organização discursiva complexa”. Ao tratar a oralidade apenas como etapa preliminar para a escrita ou como treino para exposições formais, a BNCC incorre no erro de desconsiderar sua natureza discursiva e sua relevância para a construção de sentidos na vida cotidiana. A concepção de oralidade presente no documento ainda carrega traços de uma tradição escolar que valoriza predominantemente o texto escrito, relegando à fala um papel subsidiário, instrumental ou preparatório.

Além disso, observa-se uma tendência à normatização da linguagem oral, com ênfase excessiva em gêneros formais e no domínio da norma-padrão. Essa abordagem ignora ou marginaliza as múltiplas formas legítimas de oralidade presentes nas comunidades brasileiras. Bagno (2015, p. 33) destaca que “é preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da ‘unidade’ do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país”. A insistência na uniformização linguística, sobretudo nos usos orais, reforça práticas excludentes e alimenta o preconceito linguístico, desconsiderando que a linguagem é uma prática social profundamente heterogênea e situada.

A negação da diversidade linguística nas práticas orais pode contribuir para a exclusão simbólica de estudantes que não dominam a variedade culta da língua. Tal invisibilização impacta diretamente o engajamento dos alunos nas atividades escolares, pois limita a possibilidade de reconhecimento de suas identidades culturais e linguísticas no espaço escolar. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 45), “a escola não pode continuar sendo um espaço de imposição de uma única variedade linguística, mas sim um lugar de reconhecimento e valorização da pluralidade”. Nesse contexto, torna-se urgente pensar a oralidade como prática social legítima, e não apenas como instrumento de acesso à escrita.

Outro aspecto que gera desafios na implementação da BNCC é a lacuna de apoio e subsídios práticos para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Embora o desenvolvimento da metodologia seja uma prerrogativa do estabelecimento de ensino e do docente, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Artigos 3º, 12 e 13). No entanto, a efetivação dessas prerrogativas legais depende de uma atuação colaborativa, na qual cabe aos órgãos gestores prover subsídios técnicos e condições materiais que superem o distanciamento entre as prescrições curriculares e a realidade das práticas de oralidade nas escolas.

Muitas vezes, a oralidade é vista como uma habilidade “menor” ou meramente preparatória, em vez de ser valorizada como prática discursiva em si. Nessa perspectiva, a reflexão de Bakhtin (1992, p. 120) é fundamental: “A língua é, antes de tudo, interação. O sentido nasce no diálogo, na relação entre sujeitos sociais”. Ao afirmar que a linguagem é essencialmente dialógica, Bakhtin rompe com visões estruturalistas que tratam a língua como um sistema fechado de regras e destaca seu caráter dinâmico, situado e relacional.

A escola, portanto, precisa promover situações reais de uso da linguagem oral, nas quais os alunos possam se expressar de maneira significativa, respeitando suas referências culturais e linguísticas e “por esta razão, atividades com oralidade são construídas de maneira que todos os alunos possam participar (seja em grupos menores, seja no grande grupo da classe, quer falando, quer ouvindo)” (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 34). Isso implica o reconhecimento de diferentes gêneros orais, formais e informais, e a construção de espaços pedagógicos que valorizem o diálogo, a escuta ativa e a co-construção de sentidos. Para tal, o currículo deve

deixar de ser apenas prescritivo e passar a ser um instrumento de mediação cultural, sensível às pluralidades que compõem o espaço escolar.

Faz-se imprescindível que as instituições escolares repensem e reformulem seus currículos, adequando-os às reais demandas dos estudantes. Tal reformulação implica, sobretudo nas séries iniciais, a substituição de conteúdos tradicionalmente centrados na gramática normativa, muitas vezes descontextualizada e de pouca aplicabilidade prática, por propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências comunicativas. Isso inclui a promoção de habilidades essenciais como ouvir, falar, ler e escrever, conforme apontam Carvalho e Ferrarezi (2018, p. 76), ao defenderem que, especialmente nas séries iniciais, “todo aquele conteúdo inútil de gramática normativa deve ser substituído por práticas que efetivamente favoreçam a formação linguística integral dos educandos”.

Neste contexto, é fundamental realizar uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora proponha um ensino de língua portuguesa pautado no desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas, ainda carrega marcas de um viés tradicional e normativo. A BNCC, ao organizar os conteúdos por campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literário, investigativo, entre outros), sugere uma abordagem mais contextualizada da linguagem. No entanto, ao observarmos as práticas pedagógicas que se desdobram em sala de aula, nota-se que há uma grande distância entre o que o documento propõe e o que é efetivamente realizado. Como destacam Kleiman e Moraes (2020, p.113), a linguagem oral precisa ser compreendida em sua multiplicidade de gêneros e situações, pois “restringir o ensino da oralidade à formalidade dos discursos escolares é desconsiderar os usos reais da língua em sociedade”. A BNCC, portanto, apesar de avanços no reconhecimento da oralidade como eixo central da linguagem, ainda precisa ser tensionada no que diz respeito à sua implementação e aos recursos disponíveis para sua efetiva concretização em contextos escolares diversos.

Outro aspecto crítico diz respeito à formação docente. A implementação das orientações da BNCC requer que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade linguística dos alunos e com os múltiplos modos de oralidade que se manifestam nas interações cotidianas. Entretanto, como pontuam Rojo e Moura (2019, p. 64), muitos cursos de formação inicial ainda mantêm uma visão normativa da língua, o que compromete a possibilidade de transformação efetiva das práticas

escolares. Segundo as autoras, “a superação do paradigma gramatical exige uma ruptura com a ideia de que há um único modo certo de falar e escrever”, e essa ruptura deve começar na formação docente.

A oralidade, portanto, deve deixar de ser vista como uma etapa preparatória para a escrita ou como uma habilidade acessória e passar a ser compreendida em sua complexidade semiótica, discursiva e identitária. Nesse sentido Carvalho e Ferrarezi destacam a necessidade de um planejamento contínuo por parte das instituições de ensino:

cabe a cada escola, periodicamente, esse momento crucial de atualização de seus currículos. Essencial seria a escola dedicar um tempo para todos os docentes e a equipe técnica poderem debruçar sobre a necessidade de desenvolvimento de competências comunicativas das crianças. Todos juntos, em todas as aulas de todas as matérias, um pouquinho por dia todos os dias, essas crianças estariam se comunicando com eficácia em poucos anos. (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 77)

Essa perspectiva abrangente e sistêmica do ensino da oralidade implica que os currículos escolares e as práticas pedagógicas sejam reformulados de modo a considerar, valorizar e integrar as diversas formas de uso da linguagem presentes nas comunidades dos estudantes, especialmente nas periferias urbanas, nas zonas rurais e entre os povos originários e comunidades tradicionais.

SEÇÃO 4 O TEATRO E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

O desenvolvimento infantil é um processo multifacetado e dinâmico, no qual a criança, desde tenra idade, revela-se um ser teatral por excelência. Longe de ser apenas uma atividade de entretenimento, o teatro e a dramaticidade são inerentes à natureza humana em formação. As crianças criam e "fazem teatro" o tempo todo, utilizando o jogo simbólico, a imitação e a fantasia como ferramentas primárias para dar sentido ao mundo, elaborar emoções e construir sua identidade.

Para Vigotski a dramaticidade é a forma de criação mais próxima e frequente na infância, o que se explica por sua natureza intrinsecamente ativa e pessoal:

A criação teatral da criança, ou a dramatização, é a que está mais próxima da criação literária infantil. Juntamente com a criação verbal, a dramatização, ou a encenação teatral, representa o tipo de criação infantil mais frequente e difundida. Isso é compreensível porque ela está mais próxima da criança, o que explica por dois momentos principais. Em primeiro lugar, o drama baseado na ação – a ação realizada pela criança – é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal. (Vigotski, 2009, p. 97)

A perspectiva de Vigotski sublinha a dramaticidade como um elemento intrínseco e fundamental no processo de desenvolvimento infantil. Longe de ser um mero passatempo, a criação teatral e a encenação, manifestadas primordialmente no jogo simbólico, na imitação e na fantasia, são as formas de criação mais frequentes e difundidas na infância. O drama se revela o mais íntimo e direto por sua relação com a ação e a vivência pessoal da criança, conforme o primeiro ponto levantado pelo autor. Ao dramatizar, a criança age e encena ativamente suas emoções, experiências e percepções do mundo, o que confere ao teatro um caráter ativo, próximo e direto na construção de sua identidade e na elaboração de significado sobre a realidade. Assim, a criança utiliza a dramaticidade como um poderoso instrumento cognitivo e afetivo para interagir, compreender e dar forma ao seu universo social e emocional.

Neste contexto, Vigotski estabelece a ligação direta entre a dramaticidade e a atividade central da infância, que é a brincadeira (o jogo). Ele afirma que:

o que aproxima a criança da criação da forma dramática é a relação desta 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. (Vigotski, 2009, p.99)

Essa citação ratifica que a brincadeira é o solo fértil da criação dramática. Ao ser sincrético, o drama integra ação, emoção e cognição, o que permite à criança realizar uma síntese de suas experiências, tornando-o um mecanismo essencial e insubstituível na formação de sua consciência e subjetividade. Assim, a necessidade de materializar a imaginação impulsiona essa atividade, pois:

a criança, por força do instinto e da imaginação, cria as situações e os ambientes que a vida não lhe apresenta. As fantasias infantis não permanecem no campo dos devaneios, como nos adultos. A criança quer encarnar qualquer invenção ou impressão em imagens e ações vivas (Vigotski, 2009, p. 98)

Dessa forma, a dramaticidade é a forma pela qual a criança materializa a fantasia e o instinto criativo, sendo o jogo o ambiente que permite essa ação sincrética e integrada, essencial para o seu desenvolvimento.

Além do desenvolvimento intrínseco, o teatro favorece a expressão emocional e o fortalecimento da autoestima. Segundo Bondía (2002, p. 25), “a experiência só se dá quando algo nos toca, nos afeta, nos transforma”, e é precisamente nesse ponto que o teatro atua: tocando o sujeito, criando experiências significativas que transcendem os limites da sala de aula tradicional.

Por meio da dramatização, a criança vivencia diferentes papéis sociais, exercita o olhar crítico sobre o mundo e desenvolve habilidades de comunicação, cooperação e resolução de conflitos. Como afirma Barbosa (2012, p. 89), “a linguagem teatral não apenas ensina conteúdos, mas forma sujeitos sensíveis, críticos e criativos”. Assim, o teatro, longe de ser uma atividade meramente lúdica ou acessória, constitui-se como uma prática pedagógica complexa e potente, com impacto direto na formação integral da criança. No entanto, para garantir que essa prática atinja seu potencial integral, é fundamental não perder de vista o que a sustenta no universo infantil:

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação. (Vigotski, 2009, p. 101)

O teatro, manifestado primordialmente na dramaticidade intrínseca e no jogo sincrético, constitui uma força motriz essencial e insubstituível no desenvolvimento infantil. O cerne dessa prática reside, fundamentalmente, no processo criativo em si, e não em seu produto final (Vigotski, 2009). Portanto, ao respeitar a centralidade do processo de criação que gera sujeitos sensíveis, críticos e criativos a prática teatral se consolida como um imperativo pedagógico para a formação integral da criança, exigindo seu reconhecimento e aplicação como elemento estrutural na educação.

4.1 A IMPORTÂNCIA DO TEATRO PARA A SOCIEDADE

As teorias teatrais de Aristóteles, Bertolt Brecht e Augusto Boal constituem três pilares fundamentais na evolução do pensamento teatral, representando diferentes épocas, contextos históricos e concepções artísticas. Embora suas abordagens sejam distintas, com Aristóteles enfatizando a catarse e a estrutura dramática clássica, Brecht propondo o distanciamento crítico por meio do teatro épico, e Boal desenvolvendo o Teatro do Oprimido como instrumento de transformação social, é possível identificar pontos de convergência, especialmente no que diz respeito à função do teatro como forma de intervenção na realidade e à maneira como cada um concebe a relação entre o espetáculo e espectador. Em comum, os três pensadores reconhecem o potencial do teatro como espaço de reflexão, aprendizado e mudança, ainda que com métodos e objetivos diversos.

O teatro configura-se, ao longo da história, como uma forma poderosa de expressão artística, social e política. Conforme Berthold, “o teatro é tão velho quanto a humanidade”, evidenciando que, desde os primórdios, os seres humanos recorrem à representação de outrem como forma de comunicação e expressão (Berthold, 2014, p. 1). No período do teatro primitivo, as manifestações cênicas estavam intrinsecamente ligadas a rituais e práticas religiosas, frequentemente associadas à magia, ao culto de divindades e às tentativas de compreender e interagir com as forças da natureza.

O teatro dos povos primitivos assenta-se no amplo alicerce dos impulsos vitais, primários, retirando deles seus misteriosos poderes de magia, conjuração, metamorfose – dos encantamentos de caça dos nômades da Idade da Pedra, das danças de fertilidade e colheita dos primeiros lavradores do campo, dos ritos de iniciação, totemismo, xamanismo e dos vários cultos divinos (Berthold, 2014, p. 2).

O teatro comunitário, em suas formas mais primitivas, caracterizava-se pela indistinção entre participantes e público, comumente envolvendo toda a tribo ou grupo social nos rituais e nas performances. Esses eventos coletivos não se enquadram estritamente em dicotomias estruturais, mas evidenciam características fundamentais do teatro ancestral. Rituais religiosos, práticas xamânicas e manifestações culturais de povos indígenas frequentemente incorporam elementos performáticos, como a dança, a música, a maquiagem e os figurinos, promovendo um ambiente de intensa interação e cumplicidade entre os envolvidos.

A partir do desenvolvimento das cidades e da consolidação das instituições políticas, o teatro passou a ocupar um papel mais formalizado, como se observa na Grécia Antiga. Aristóteles, em sua obra *Poética*, destacou o papel do teatro na purgação das emoções humanas, afirmando que “a tragédia é imitação de uma ação elevada e completa [...] que, suscitando piedade e temor, realiza a catarse dessas emoções” (Aristóteles, 2013, p. 30). Nesse sentido, o teatro não apenas entretinha, mas também educava e contribuía para o equilíbrio psicológico e moral da sociedade.

Na modernidade, o teatro assume novas funções críticas e engajadas. Brecht rompe com a tradição aristotélica e propõe um teatro que estimule a reflexão racional do espectador, promovendo o que chamou de “efeito de distanciamento”, cuja finalidade era “fazer com que o espectador se torne um observador crítico da realidade social e não um mero consumidor de emoções” (Brecht, 2005, p. 142).

Assim, o teatro épico brechtiano propunha-se como ferramenta de conscientização e transformação social, papel que seria radicalizado por Augusto Boal.

Boal, por sua vez, dá voz aos marginalizados e propõe um teatro participativo, em que o espectador se transforma em espect-ator. Com o Teatro do Oprimido, Boal visa romper com a passividade do público e criar um espaço de libertação: “O teatro pode ajudar-nos a construir o futuro, em vez de apenas esperar por ele” (Boal, 2014, p. 37). Essa proposta dialoga diretamente com práticas pedagógicas e com os movimentos sociais, reforçando o teatro como instrumento de empoderamento e de resistência.

Dessa forma, o teatro revela-se uma linguagem artística que transcende o entretenimento, assumindo papéis educativos, políticos e formadores da consciência social. Como ressalta Cohen, “o teatro é um espelho da sociedade, mas também uma lente de aumento, uma forma de ver melhor o mundo e, quem sabe, de transformá-lo” (Cohen, 2011, p. 55). Sua importância reside não apenas na representação, mas na capacidade de provocar, de interrogar o real e de gerar encontros entre pessoas, ideias e emoções. Em um contexto marcado por desigualdades sociais, crises políticas e transformações culturais, o teatro mantém-se como uma ferramenta vital de diálogo e resistência.

Na Poética, Aristóteles analisa a natureza da poesia e do drama, estabelecendo distinções fundamentais entre os gêneros trágico e cômico: a tragédia representa os seres humanos como melhores do que são na realidade, enquanto a comédia os apresenta como piores. Segundo o autor, as tragédias tratam prioritariamente de figuras nobres, como reis e príncipes, e são compostas por seis elementos essenciais: enredo, caráter, pensamento, elocução, espetáculo e música. Esses princípios aristotélicos moldaram, de forma duradoura, tanto a criação quanto a interpretação teatral ao longo da história.

Além disso, Aristóteles compreende a tragédia como um meio de catarse, ou seja, uma purificação das emoções do espectador por meio da compaixão (*eleos*) e do temor (*phobos*), o que destaca a função ética e psicológica do teatro na sociedade grega (Aristóteles, 2013, p. 45). Essa concepção é central para o entendimento da estética dramática clássica e foi amplamente retomada por pensadores posteriores. Por exemplo, Lessing, no século XVIII, reinterpreta a catarse aristotélica à luz da sensibilidade burguesa, transformando o conceito em um instrumento de refinamento moral (Pfister, 2005, p. 42).

A influência da Poética ultrapassou os limites da Antiguidade, sendo redescoberta e revalorizada no Renascimento, quando se tornou referência normativa para dramaturgos e teóricos do teatro. A valorização da unidade de ação, tempo e lugar, inspirada na leitura renascentista de Aristóteles, influenciou profundamente o teatro clássico francês, como nas obras de Racine e Corneille (Reis, 2003, p. 67). Ainda que nem todos os elementos defendidos por Aristóteles tenham sido seguidos à risca, sua sistematização serviu como fundamento para uma reflexão contínua sobre a arte dramática.

Por conseguinte, a Poética não apenas consolidou uma teoria sobre o teatro, mas também fundou um modelo de análise que permanece relevante até os dias atuais. Como observa Szondi (2001, p. 9), Aristóteles inaugurou a tradição da teoria dramática como um campo autônomo de conhecimento, distinguindo-a de outras formas literárias e artísticas. Essa distinção continua sendo um ponto de partida essencial para os estudos contemporâneos da dramaturgia.

Na primeira metade do século XX, destacam-se importantes teóricos no teatro ocidental, como Bertolt Brecht, Antonin Artaud e Constantin Stanislavski. Dentre eles, Bertolt Brecht se sobressai por sua ênfase na dimensão social e política da arte teatral. Segundo Carlson (1997, p. 370), Brecht “se ocupou principalmente da dimensão social e política dessa arte”. Sua principal contribuição teórica reside no desenvolvimento do Teatro Épico e no conceito de distanciamento, que visava transformar o teatro em um instrumento crítico de análise das estruturas sociais e políticas.

Ao contrário do teatro tradicional, que busca a imersão emocional do espectador, o Teatro Épico propõe uma abordagem que estimula o distanciamento crítico. Por meio do efeito de estranhamento, Brecht pretendia romper a identificação emocional do público com os personagens, a fim de provocar a reflexão racional sobre a realidade apresentada. Essa técnica consiste em tornar o familiar estranho, de modo a desnaturalizar comportamentos e estruturas sociais internalizadas, promovendo uma atitude analítica diante dos acontecimentos cênicos.

Além disso, Brecht utilizou o teatro como veículo de ativismo político, abordando temas como luta de classes, poder e justiça social. Suas obras dramatizam conflitos sociais e econômicos com o objetivo de conscientizar o público sobre as contradições do sistema capitalista e fomentar o desejo de transformação social. Inovou também na estrutura dramática, rompendo com a linearidade

narrativa e incorporando recursos como a narração direta, o comentário metateatral e a fragmentação temporal, com o intuito de evidenciar as contradições da vida cotidiana e estimular a análise crítica.

A influência de Brecht transcende o campo da dramaturgia e da encenação, expandindo os limites da função do teatro e consolidando-o como uma ferramenta de crítica e intervenção social. Assim,

O teatro de Brecht não é para uma futura sociedade socialista, mas para a sociedade burguesa de hoje, sendo o seu escopo educativo: expor as contradições ocultas dentro de uma mesma sociedade. Uma vez que o texto, a música e o cenário são livres para “perfilhar atitudes”; uma vez que a “ilusão” é sacrificada à “discussão” aberta; uma vez que o espectador se vê “como que coagido a depositar seu voto” – então, inaugurou-se uma mudança que constitui o primeiro passo rumo à “função social do teatro”. (Carlson, 1997, p. 372)

Essas proposições visavam transformar o teatro em um agente de intervenção social, promovendo o engajamento ativo do público por meio da reflexão crítica e da problematização das estruturas sociais vigentes, em vez de fornecer mero entretenimento escapista. O objetivo era instigar o espectador a questionar a realidade que o cerca, contribuindo, assim, para a formação de uma sociedade mais justa e politicamente consciente.

Complementarmente, Lehmann (2007, p. 61) observa que “o Teatro Épico de Brecht foi o primeiro a exigir que o espectador se posicionasse intelectualmente diante do espetáculo”, ao invés de simplesmente reagir emocionalmente à narrativa. Esse deslocamento do foco da emoção para a razão representou uma ruptura epistemológica na função do teatro, que passou a ser concebido como espaço de mediação entre estética e política. Como destaca Fischer-Lichte (2005, p. 140), a prática brechtiana introduziu a ideia de que o palco não representa apenas um mundo fictício, mas opera como um local de confronto entre discursos e ideologias. Essa ênfase na análise crítica e no posicionamento intelectual do espectador encontra ressonância na função do sistema escolar de promover a formação de cidadãos críticos, capazes de desnaturalizar e questionar as estruturas sociais, ideologias e narrativas estabelecidas, indo além da simples reprodução de informações.

Além do distanciamento como técnica, Brecht também renovou o papel do ator, que, em vez de “encarnar” seu personagem, deveria apresentá-lo criticamente, mantendo certa distância, como alguém que relata os fatos ao público. Essa abordagem contribuiu para desnaturalizar as convenções teatrais tradicionais,

conforme pontua Pavis (2008, p. 127), ao sugerir uma “atuação demonstrativa”, na qual o ator evidencia as escolhas políticas de sua performance.

A obra brechtiana também ganha relevância na atualidade por sua capacidade de dialogar com contextos sociais contemporâneos. Em tempos marcados por polarização política e desigualdades crescentes, o teatro crítico de Brecht se mantém como referência para encenadores, dramaturgos e pesquisadores que buscam integrar arte e ação social. Segundo Silva (2012, p. 88), “o teatro de Brecht permanece atual na medida em que ainda vivemos em sociedade, em que a alienação e a injustiça são questões centrais, exigindo abordagens artísticas que não se esquivem do debate político”.

Dessa forma, pode-se afirmar que o legado de Brecht não reside apenas na forma, mas no gesto pedagógico e ético de sua proposta estética, que almeja não apenas representar o mundo, mas contribuir para sua transformação. O Teatro Épico permanece, portanto, como um marco na história das artes cênicas, cuja contribuição ultrapassa os limites da arte e penetra o campo da formação crítica do sujeito e da ação cidadã.

No Brasil, um dos principais pesquisadores que se ocupou na função social do teatro foi o dramaturgo, diretor e teórico Augusto Boal, conhecido por desenvolver o “Teatro do Oprimido”, uma metodologia teatral que busca promover a conscientização e transformação social. Para Boal “o teatro do oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores porque observam”. Somos todos espect-atores” (Boal, 2014, p. 13).

O Teatro do Oprimido é caracterizado por práticas interativas que quebram a barreira entre atores e espectadores. “O Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros” (Boal, 2014, p. 9). A diferença é que os atores têm consciência de que estão fazendo teatro, enquanto os não atores, ignoram que estejam usando a linguagem teatral.

Boal contribuiu com várias técnicas, como o Teatro-Imagem, Teatro Invisível e Teatro Fórum, todos com o objetivo de envolver o público na criação e resolução de situações de opressão, permitindo que explorem alternativas e tomem ações no mundo real. No Teatro-Imagem, os participantes criam imagens corporais que representam visualmente uma ideia, uma emoção ou uma situação de opressão,

sem o uso de palavras, em que um grupo de pessoas é convidado a formar uma imagem estática que simbolize uma realidade opressora, enquanto outros participantes observam a imagem e interpretam o que ela significa. Depois de feitas as análises e comentários, os participantes são incentivados a modificar a imagem de opressão em uma imagem positiva, permitindo ensaiar uma solução ou resistência à opressão na forma visual. O Teatro-Imagem é uma forma de tornar o público não apenas observador, mas agente ativo da mudança.

A técnica do Teatro Invisível é uma das mais importantes de Augusto Boal. Neste tipo de teatro, atores realizam cenas em locais públicos sem que o público perceba que está assistindo a uma representação. A ideia central é trazer à tona problemas sociais ou situações de injustiça de uma maneira que possa gerar reflexão e discussão entre as pessoas presentes, promovendo o empoderamento das comunidades oprimidas e proporcionando ferramentas para explorar, discutir e transformar as suas realidades., como descreve Boal:

Cada peça deve ter um texto escrito que servirá de base para a parte chamada fórum. Este texto será inevitavelmente modificado segundo as circunstâncias para se adaptar às intervenções dos espectadores [neologismo que une as palavras espectador e ator]. (Boal, 2014, p. 32, grifo nosso).

O Teatro Fórum coloca em cena situações de opressão e convida o público a intervir ativamente na peça, sugerindo e até interpretando novas soluções para os problemas apresentados. “Para encorajá-los a participar, é preciso, primeiro, que o tema proposto seja do seu interesse; depois, é necessário aquecê-lo com exercícios e jogos” (Boal, 2014, p. 49). Qualquer pessoa pode levantar-se, substituir um dos personagens e tentar mudar o rumo da história, experimentando novas soluções. Assim, o Teatro Fórum, além de ser uma expressão artística, torna-se uma ferramenta pedagógica e política, podendo ser utilizado em contextos de educação popular, movimentos sociais e até em processos políticos. Embora tenha sido criado durante os anos 70, o Teatro do Oprimido representa uma forma inovadora de pensar o papel da arte na sociedade, tornando-se uma ferramenta de mudança e reflexão.

Como afirma Freire (2005, p.67), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa perspectiva dialoga diretamente com o Teatro do Oprimido, pois ambos propõem uma pedagogia do diálogo e da participação. O teatro, nesse sentido, não

apenas representa o mundo, mas se propõe a transformá-lo, agindo como um ensaio para a liberdade, como Boal (2014, p. 45) afirma: “o teatro é um ensaio da revolução”. Tal abordagem evidencia a potência do teatro enquanto prática libertadora, na medida em que proporciona ao indivíduo a experiência concreta da ação e da escolha, constituindo-se como uma ferramenta de empoderamento individual e coletivo.

Nesse contexto, o teatro torna-se um espaço privilegiado para a construção de uma cidadania crítica e ativa, capaz de intervir nas estruturas sociais. A arte deixa de ser mera contemplação estética e se torna instrumento de resistência e transformação. Como conclui Pavis (2008, p. 89), o teatro “é o lugar onde se confrontam visões de mundo, onde se experimentam conflitos e onde se projetam utopias”. Assim, o Teatro do Oprimido não apenas propõe uma nova estética, mas inaugura uma ética da participação e da responsabilidade social, que transcende os limites do palco e se projeta para a vida cotidiana.

4.2 EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO NA ESCOLA

Na Renascença, as escolas e universidades europeias começaram a incorporar o teatro em seus currículos, que incluíam o estudo da literatura, filosofia e artes da Antiguidade greco-romana. Para Berthold (2014, p. 303), “o drama escolar foi representado em pátios de colégios, em salas de aula, auditórios de conferências das universidades, prefeituras, sedes de grêmios, salas de danças ou em praças públicas”. Como a importância do teatro na educação estava crescendo, as escolas e universidades começaram a construir espaços dedicados para performances. Um exemplo notável é o Teatro Olímpico de Vicenza, “o melhor exemplo ainda hoje existente de um teatro renascentista italiano” (Berthold, 2014, p. 287).

Além das questões artísticas e culturais, o teatro renascentista também tinha um importante viés pedagógico. A participação em produções teatrais ajudava os alunos a desenvolverem confiança, trabalho em equipe, criatividade e disciplina. O teatro escolar era visto como uma forma de educação integral, contribuindo para a formação do caráter e das habilidades sociais dos estudantes.

O teatro era considerado uma excelente ferramenta para ensinar retórica e oratória, pois, na Renascença, o teatro na escola buscava exercer seu efeito mais pela palavra do que pela imagem visual: “era pela declamação alta e audível em

latim mais tarde, em língua nacional que os pedagogos demonstravam suas intenções didáticas aos pais e autoridades públicas” (Berthold, 2014, p. 303).

Isso ajudava os estudantes a desenvolverem a expressão oral, argumentação e persuasão. Como exemplo, o estudo dos clássicos e as atividades artísticas, sobretudo as dramáticas, eram consideradas excelentes recursos para o aprendizado da linguagem. “O teatro foi utilizado para desenvolver a língua materna e para o ensino de outras matérias” (Neves; Santiago, 2009, p. 20).

A valorização do teatro no ambiente escolar renascentista se insere no contexto do Humanismo, movimento intelectual que resgatava os ideais clássicos de formação integral do indivíduo. A encenação de obras de autores como Terêncio, Plauto e Sêneca promovia o estudo dos valores morais e éticos por meio da dramatização de conflitos humanos, contribuindo para a formação de um cidadão mais reflexivo e participativo na vida pública (Zuin, 2008, p. 45). Assim, o teatro não era apenas um meio de entretenimento ou um recurso didático complementar, mas sim uma prática essencial à pedagogia humanista, que procurava formar indivíduos eloquentes, críticos e atuantes na sociedade.

Nesse contexto, o uso do teatro também refletia a tentativa de moldar o comportamento e a conduta dos jovens. Segundo Silva (2012, p. 63), “a prática teatral nas instituições de ensino visava não apenas ao domínio técnico da oratória, mas também ao exercício da virtude, da disciplina e da obediência, elementos fundamentais da formação do sujeito moderno”.

Desse modo, é possível perceber que o teatro renascentista nas escolas e universidades foi uma manifestação artística profundamente conectada aos ideais educacionais da época, sendo considerado uma poderosa ferramenta de instrução, formação ética e preparação para a vida pública. Essa tradição influenciou o modo como o teatro continuou a ser utilizado em instituições educacionais nos séculos seguintes, marcando de forma duradoura a história da educação ocidental.

Os jesuítas foram os responsáveis pela fundação de inúmeras escolas e utilizavam o teatro como uma ferramenta educativa e evangelizadora. Segundo Berthold (2014, p. 338), “em toda parte, nas escolas latinas secundárias, nos colégios da *Societas Jesu*, a arte da retórica, a *disputatio* na eloquência, era posta à prova no palco”. O teatro jesuítico contribuiu com a popularização do teatro na Europa, como também tem um papel importante na história do Brasil. E vale destacar que grandes escritores clássicos franceses como Molière, Voltaire,

Corneille e Le Sage vieram da escola Companhias de Jesus (Berthold, 2014, p. 344).

A Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola, compreendeu desde o início a eficácia do teatro como um instrumento pedagógico e moralizante. As encenações teatrais promovidas nos colégios jesuítas não tinham apenas o objetivo de entretenimento, mas visavam consolidar o aprendizado da língua latina, reforçar os valores cristãos e disciplinar os estudantes (Durão, 2010, p. 76). No Brasil colonial, o teatro jesuítico se adaptou às particularidades culturais e linguísticas locais, sendo amplamente utilizado nas missões de catequese dos povos indígenas. Anchieta, por exemplo, escreveu peças em tupi e em português com o intuito de transmitir ensinamentos cristãos e promover a assimilação dos costumes europeus (Cortez, 2007, p. 132).

Além disso, o teatro jesuítico contribuiu para o surgimento de uma consciência artística e literária no contexto colonial, sendo uma das primeiras manifestações culturais sistematizadas no território brasileiro. De acordo com Martins (2012, p. 89), “as práticas teatrais dos jesuítas não apenas cumpriram função didática, mas também serviram como base para a consolidação do teatro colonial brasileiro”. Assim, o legado deixado pela Companhia de Jesus vai além da esfera religiosa, influenciando diretamente o desenvolvimento da arte dramática tanto na Europa quanto na América Latina.

O filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau deixou como herança para a humanidade uma vasta produção literária, teatral, músicas e até compôs óperas. Publicou o ensaio sobre pedagogia *Emílio, ou da Educação* (1762), no qual apresenta suas teorias sobre o desenvolvimento humano e a educação, propondo um método educacional revolucionário para sua época. Embora “o contrato social” seja considerado sua principal obra, é importante salientar o *Ensaio sobre a origem das línguas*, em que Rousseau mostra a importância que teve, para o advento da humanidade, a necessidade de comunicar suas ideias por meio de gesto e por meio de sinais. As palavras foram inventadas, a princípio, em virtude das paixões, das fortes emoções, como o amor, o ódio, a raiva e a piedade. Aos poucos, as palavras foram sendo articuladas, tornaram-se sinais convencionais, com regras gramaticais e, mais tarde, com uma escrita. As palavras, por vezes, são obstáculo para expressar os sentimentos, estes mais autênticos, com mais valor. Paradoxalmente,

é preciso usar a linguagem para exprimir este juízo, o de que emoções e a vida interior valem mais do que palavras (Araújo, 2020, p. 175).

Rousseau também defendia a importância dos jogos na primeira educação da criança, pois “os simples atos de correr, saltar e brincar têm valor” (Courtney, 2010, p. 17). Defende também uma educação sem repressão e que encoraja os instintos naturais. Em “Emílio ou da Educação”, ele afirma: “O mundo real tem seus limites; o mundo imaginário é infinito. Não podendo alargar um, restringimos o outro, pois é de sua diferença que nascem todas as penas que nos tornam realmente desgraçados” (Rousseau, 1995, p. 63).

Rousseau foi um crítico veemente do sistema educacional tradicional de sua época, que ele via como opressivo e inadequado para o verdadeiro desenvolvimento humano. Suas críticas ajudaram a estimular reformas educacionais que buscavam criar ambientes de aprendizagem mais humanizados e eficazes.

Embora a estrutura física e a organização das escolas nos séculos XVIII e XIX tenham permanecido em grande parte, inalteradas, com salas de aula dispostas de maneira tradicional, ensino baseado na memorização e forte centralidade da figura do professor, foi justamente nesse período que importantes transformações começaram a despontar no campo da filosofia da educação. Essas mudanças, embora inicialmente não tenham impactado de forma direta e imediata as práticas escolares vigentes, desempenharam um papel decisivo na construção de uma nova concepção de ensino e aprendizagem.

A partir das reflexões filosóficas e sociais emergentes, começou-se a questionar os métodos rígidos e autoritários que dominavam a educação até então. Surgiu, assim, uma nova perspectiva que via o aluno não mais como um recipiente passivo de conteúdos, mas como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Pensadores influentes como Friedrich Froebel, Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, John Dewey e Caldwell Cook foram pioneiros nesse movimento. Inspirados por essas ideias renovadoras, desenvolveram propostas pedagógicas inovadoras que valorizavam a experiência, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral da criança.

Essas abordagens, centradas no aluno, propunham uma ruptura com o modelo transmissivo e tradicional, promovendo práticas educativas mais humanizadas e voltadas para as necessidades reais dos estudantes. Como ressalta Courtney (2010, p. 17), ainda que as escolas da época continuassem a preservar

muitos de seus traços tradicionais, a filosofia educacional que começou a ganhar força nesse contexto histórico foi determinante para a renovação das práticas pedagógicas nos séculos seguintes. Essa transição filosófica representou, portanto, um marco fundamental na evolução da educação moderna, abrindo espaço para um ensino mais dialógico, experimental e comprometido com a formação integral do ser humano.

Rousseau introduz o conceito de que a criança possui uma natureza própria, distinta da do adulto, e que deve ser respeitada em seu ritmo e necessidades individuais, pois “é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (Rousseau, 1995 p.62). Essa visão promoveu uma reconfiguração do papel do educador, que deixou de ser apenas um transmissor de conhecimento para se tornar um orientador do desenvolvimento humano.

Ao destacar a importância da liberdade e da autonomia, Rousseau também antecipou o pensamento de educadores como Dewey, que via a escola como um espaço de experiência e democracia. Como explica Dewey (1959, p. 85), “a educação é um processo de viver e não uma preparação para a vida futura”. Essa máxima ecoa fortemente os ideais rousseauianos, nos quais a vivência, o contato com o mundo e a construção ativa do conhecimento são centrais.

Em síntese, a contribuição de Rousseau para a filosofia da educação é inegável. Sua crítica à pedagogia tradicional e sua defesa de uma educação centrada na criança abriram caminho para teorias educacionais contemporâneas, que continuam a buscar um equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual, emocional e social do educando. Como bem resume Nóvoa (1992, p. 34), “é no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e como ser em desenvolvimento que se funda a pedagogia moderna, e nesse sentido, Rousseau permanece atual”.

É evidente como o teatro, desde a Renascença até as transformações filosófico-pedagógicas dos séculos XVIII e XIX, ocupou um papel central na evolução da educação ocidental, articulando arte, moral e desenvolvimento humano. O uso pedagógico do teatro pelas instituições renascentistas e jesuítas, aliado às ideias inovadoras de Rousseau sobre infância, liberdade e aprendizagem ativa, revela uma trajetória em que a prática educativa se transforma ao integrar expressão, sentimento e pensamento crítico. A crítica rousseauiana ao ensino tradicional impulsionou uma nova visão de educação, que reconhece a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Assim, o percurso histórico

apresentado reforça a importância de abordagens educativas que valorizem a criatividade, sensibilidade e participação ativa do educando, consolidando as bases para uma pedagogia mais humanizada e integral, cujos ecos ainda ressoam nas práticas escolares contemporâneas.

No final do século XIX e início do século XX, a educadora e atriz britânica Harriell Finlay-Johnson criou o método que integra o teatro ao currículo escolar como prática pedagógica contínua, e não apenas como atividade extracurricular ou festividade. Seu método consistia no uso de dramatizações espontâneas e improvisações como ferramentas para o aprendizado de conteúdos escolares.

O método dramático do educador britânico Caldwell Cook, apresentado em sua obra *The Play Way* (1917), trouxe uma abordagem pedagógica inovadora para a época, ao defender o uso do jogo dramático e da expressão criativa como ferramentas centrais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino da linguagem e da literatura. O termo "play way" refere-se a uma abordagem educacional que enfatiza o aprendizado através do jogo e da brincadeira. Trata-se de uma metodologia que reconhece o jogo como uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

A ideia central do play-way é que as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades lúdicas e significativas nas quais possam: explorar, experimentar e interagir de forma natural e espontânea.

Antes, o trabalho dramático, em uma escola, era concebido como a encenação de uma peça ou o uso do simples diálogo, lido durante uma aula de Latim ou Francês. Cook viu a questão de modo diferente: dizia que atuar era o caminho seguro para aprender. No estudo da história, por exemplo, o método implicava usar o livro-texto como um estímulo (como uma base para a história da história) que as crianças, então representavam – o "faz-de-conta" permitia-lhes realmente compreender (e assim aprender) os fatos históricos. (Courtney, 2010, p.44)

Essa abordagem encoraja a aprendizagem ativa, na qual as crianças são incentivadas a descobrir e construir conhecimento por meio da própria exploração e curiosidade, em contraste com métodos mais tradicionais que se baseiam em instrução direta e memorização. Ao valorizar a criação de ambientes que promovam o jogo como uma ferramenta educativa, o método de Cook propõe a adaptação das atividades conforme o desenvolvimento e os interesses das crianças. Isso não apenas facilita a absorção de conceitos e habilidades, mas também estimula o

desenvolvimento de competências essenciais como a resolução de problemas, a colaboração e a criatividade (Pupo, 2007, p. 93).

Além disso, a prática dramática em sala de aula contribui significativamente para a formação da autonomia e da autoestima dos alunos, na medida em que eles se veem como agentes de seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Kishimoto (2011, p. 67), o jogo simbólico e o faz-de-conta proporcionam um espaço de liberdade criativa no qual a criança pode representar diferentes papéis sociais e vivenciar situações que, de outro modo, não estariam ao seu alcance. Como destaca a autora: “O jogo, especialmente o dramático, oferece à criança oportunidades de experimentar e compreender o mundo à sua volta de forma ativa e significativa”.

O teatro ou podemos também dizer “jogo dramático infantil” na escola responde a uma condição natural da criança “é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (Slade, 1978, p. 17). A utilização do teatro como método pedagógico, portanto, deve ir além do simples entretenimento ou da preparação para festividades escolares. Trata-se de uma abordagem que reconhece a complexidade do processo de aprendizagem e valoriza as múltiplas linguagens da infância.

O escritor e dramaterapeuta Peter Slade publicou *Child Drama*, em que se refere ao uso intencional de atividades dramáticas, como jogos de improvisação, encenações teatrais simples, dramatização de histórias e outras formas de expressão dramática, para promover o desenvolvimento integral das crianças. Essas atividades não apenas estimulam a criatividade e a imaginação, mas também ajudam a criança a explorar e entender o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades sociais e emocionais e adquirir competências linguísticas e cognitivas. Slade enfatiza que o drama proporciona um meio poderoso para a criança aprender por meio da experiência direta, permitindo-lhes assumir papéis, explorar diferentes perspectivas e resolver problemas de maneira colaborativa.

Além disso, o *Child Drama* valoriza o processo de aprendizagem e a autoexpressão das crianças, criando um ambiente seguro e encorajador para que elas se desenvolvam de forma integral. Esta publicação foi o resultado de um trabalho experimental desenvolvido por Slade durante 20 anos. Para Courtney (2010, p. 46), “sua tese era de que havia uma forma de arte, jogo dramático infantil, no mesmo sentido que existe uma arte infantil em seu direito próprio, e que poderia

ter seu lugar no currículo juntamente com música, arte, literatura e outros”. Importante salientar que enquanto Cook defendia o uso da dramatização para a aquisição de conhecimento relacionado às disciplinas escolares, Slade reivindica que o teatro seja considerado como uma disciplina independente, ocupando espaço na grade curricular.

Nesse sentido, Slade rompe com a concepção utilitária da dramatização escolar como simples ferramenta pedagógica e propõe uma abordagem estética e formativa do drama infantil. Ele argumenta que o teatro deve ser reconhecido como linguagem própria da infância, capaz de expressar subjetividades, construir significados e promover o autoconhecimento. De acordo com Bolton (1984, p. 123), Slade foi pioneiro ao propor que “o jogo dramático não é apenas uma preparação para o teatro adulto, mas uma forma artística completa por si só, com suas regras, estruturas e objetivos”. Tal perspectiva evidencia uma virada epistemológica importante no campo da educação teatral, conferindo ao drama um valor intrínseco e não apenas instrumental.

A proposta de Slade está alinhada à visão contemporânea de infância como fase da vida com direitos, saberes e linguagens próprios, em contraposição à ideia de criança como ser incompleto em constante preparação para a vida adulta. Sarmiento (2005, p. 42) afirma que “a infância deve ser compreendida como categoria social e cultural, e as práticas educativas precisam reconhecer as múltiplas formas de expressão e comunicação da criança”. Assim, ao legitimar o jogo dramático como forma artística e pedagógica autônoma, Slade contribui para a valorização da infância como sujeito de direitos e produtor de cultura.

Sua abordagem também dialoga com os princípios da educação humanizadora, na qual o desenvolvimento emocional, social e criativo é tão relevante quanto o cognitivo. Como afirma Abbs (2003, p. 77), “a educação estética não é um luxo, mas uma necessidade profunda do ser humano em formação”. Ao defender a inclusão do drama como disciplina curricular, Slade propõe um modelo educativo integral, que respeita a singularidade da criança e favorece a construção de saberes a partir da experiência sensível e da expressão simbólica.

Para Slade o jogo dramático provê às crianças, além de desenvolvimento cognitivo,

uma liberação emocional, o jogo também oferece oportunidade para o controle emocional e, assim, favorece uma autodisciplina interna. O “jogo dramático infantil” se caracteriza por um “fluxo de linguagens”: discurso

espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação. (Courtney, 2010, p.47)

Essa multiplicidade de linguagens e significados torna o jogo dramático uma poderosa ferramenta educacional e terapêutica, ao proporcionar uma forma criativa e dinâmica de explorar questões emocionais e psicológicas. Desse modo, o jogo favorece o autoconhecimento e permite que a criança experimente conceitos, emoções e histórias de maneira mais imersiva, integrando-se emocional e cognitivamente ao conteúdo dramatizado. Vale destacar que, embora o jogo dramático tenha efeitos terapêuticos, ele não deve ser confundido com a terapia em grupo, que é conduzida por um profissional habilitado. Ainda assim, por meio do envolvimento emocional e simbólico, o jogo constitui um importante processo de autorregulação e crescimento psíquico (Araújo, 2016, p. 91).

O jogo dramático é uma parte essencial da vida das crianças e dos jovens, e não se trata de uma simples atividade de lazer, mas sim da maneira como a criança “pensa, comprova, relaxa, trabalha, lembra, ousa, experimenta, cria e absorve” (Slade, 1958, p. 17). Quando inserido em um ambiente com condições saudáveis e propícias, esse tipo de jogo acontece de forma espontânea desde a tenra idade.

A brincadeira teatral precisa ser organizada por um adulto, mas isso não significa que o professor deve assumir o papel de instrutor. Sua função é atuar como mediador do processo criativo. Como destaca Slade (1958, p. 44), a tarefa do educador é “funcionar como um guia suave e gentil”, estabelecendo um ambiente de confiança, segurança e empatia. Essa postura possibilita que a criança se sinta à vontade para se expressar de maneira autêntica e criativa.

O educador pode estimular dois tipos principais de jogos: o jogo projetado e o jogo pessoal. O Jogo Projetado possui uma estrutura mais social e envolve a criação de personagens e histórias. Trata-se do “drama em que é usada a mente toda, mas o corpo não é usado tão totalmente” (Slade, 1958, p. 19). Nessa modalidade, há um direcionamento externo, com regras definidas e objetivos pedagógicos claros. Um exemplo são as peças teatrais escolhidas e organizadas pelo professor, com personagens estabelecidos e momentos ensaiados. Essa forma de jogo contribui para o desenvolvimento da disciplina, cooperação e habilidades comunicativas.

Por outro lado, no Jogo Pessoal, “a criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel” (Slade, 1958, p. 19). Essa modalidade é mais livre e espontânea, baseada na imaginação e nas necessidades

internas da criança. Ela emerge do universo simbólico da criança e revela aspectos de seu mundo interno. De acordo com Kishimoto (2011, p. 38), esse tipo de jogo “possui um caráter espontâneo e simbólico, permitindo à criança experimentar papéis sociais e lidar com conflitos emocionais”

Entende-se, portanto, que os dois tipos de jogos são igualmente importantes para o desenvolvimento infantil. Enquanto o Jogo Projetado promove habilidades sociais e estruturais, como organização, escuta e cooperação, o Jogo Pessoal estimula a criatividade, a autenticidade e a expressão individual. A integração de ambos no contexto educacional permite o equilíbrio entre estrutura social e expressão subjetiva, contribuindo para a formação integral da criança.

Viola Spolin desenvolveu os Jogos Teatrais na sala de aula, brincadeiras que permitem à criança explorar suas emoções e o mundo ao seu redor de maneira mais livre. Segundo Spolin (2015, p. 35), "os jogos teatrais libertam a criança da preocupação com o resultado e a colocam no momento presente, facilitando a expressão espontânea". Moreno, criador do psicodrama, acredita que o teatro permite que as crianças expressem emoções e lidem com desafios internos por meio da dramatização. Para ele, "a dramatização é um método de investigação do eu e da relação com o outro, por meio da ação simbólica" (Moreno, 1993, p. 49).

Assim, fica evidente que o teatro não é apenas entretenimento para crianças, mas uma forma essencial de aprendizado e crescimento. Conforme mencionado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (Brasil, 2018, p. 196)

É precisamente em virtude dessas características a experiência multissensorial, a criação ficcional e a natureza coletiva do fazer teatral, que a BNCC ressalta que o teatro na infância cumpre uma função pedagógica e terapêutica. Ao assumir diferentes papéis, a criança vivencia situações que exigem empatia, escuta e cooperação. Essa experiência, decorrente da interação e dos jogos propostos no processo teatral, contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e das competências socioemocionais (Kishimoto, 2011, p.

89). O brincar dramático, nesse sentido, deve ser compreendido como uma forma de conhecimento, um meio pelo qual a criança interpreta e ressignifica o mundo, materializando os aprimoramentos descritos na Base

Além disso, o ambiente lúdico do teatro propicia à criança a oportunidade de tomar decisões, resolver conflitos e se expressar de maneira não verbal, aspectos fundamentais no processo de construção da autonomia. Como afirma Brougère (2004, p. 58), "o jogo simbólico é uma forma de apropriação da realidade, que favorece a construção da subjetividade e da cultura".

É importante ressaltar também o papel do educador nesse processo. Cabe ao professor-mediador criar um espaço seguro e acolhedor em que a criança possa explorar livremente suas ideias e sentimentos, respeitando sua singularidade e ritmo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2007, p. 104), "a interação com o outro, seja adulto ou criança, constitui o motor do desenvolvimento cognitivo, emocional e social".

Portanto, o teatro na infância não deve ser visto como atividade extracurricular ou meramente recreativa, mas como parte integrante do currículo escolar, potencializando aprendizagens significativas. Por meio da arte dramática, a criança amplia suas formas de expressão, refina sua sensibilidade estética e fortalece sua autoestima, ao perceber-se capaz de criar, comunicar e transformar realidades.

4.3 O TEATRO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

No Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, ficou estabelecido que "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (BRASIL, 1996). Este dispositivo legal representa um marco importante na valorização da arte no contexto educacional brasileiro, reconhecendo seu papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes.

Antes da LDB, a arte muitas vezes era vista como um complemento ou atividade extracurricular, não como uma disciplina essencial. Ao torná-la um componente curricular obrigatório, a LDB afirma que o ensino de arte deve ser estruturado, sistemático e parte integrante do projeto pedagógico da escola.

Durante todo o século XX, o teatro nas escolas só era reconhecido quando fazia parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor (BRASIL, 1997, p. 17).

Ao ser restrito às festividades e celebrações, o teatro era concebido predominantemente como um instrumento para apresentações formais, desvinculado de uma prática educativa contínua ou de uma linguagem artística com potencial formativo. A ênfase na memorização dos textos e na execução de movimentos rigidamente coreografados revela uma abordagem centrada no produto final, em detrimento do processo criativo e expressivo dos alunos. Entretanto, essa concepção persiste em grande medida, pois

o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou 'luxo' – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas (Japiassu, 2001, p. 17).

A inserção do teatro como linguagem artística nos currículos escolares permite que os estudantes desenvolvam habilidades que vão além do campo estético, contribuindo também para o fortalecimento da autoestima, da empatia e da capacidade de escuta. Como ressalta Barbosa (2012, p. 32), “o teatro na escola proporciona ao aluno a oportunidade de colocar-se no lugar do outro, compreender diferentes realidades e construir sua própria identidade em diálogo com o coletivo”. O processo teatral, quando desenvolvido de forma contínua e crítica, pode atuar como ferramenta de transformação social, pois possibilita que os sujeitos reflitam sobre sua realidade, suas relações interpessoais e os conflitos do cotidiano.

Na BNCC, publicada em 2018, observa-se uma redefinição do trabalho pedagógico com a área de conhecimento “Artes”, a qual passa a abranger de maneira integrada as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No que se refere especificamente ao ensino de Teatro, este é concebido não apenas como um meio de desenvolvimento de competências técnicas e expressivas, como a expressão corporal, vocal e a construção de personagens, mas também como um instrumento pedagógico que contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como a criatividade, a empatia, o pensamento crítico e a capacidade de cooperação.

O teatro, enquanto linguagem artística e prática pedagógica, demonstra-se eficaz na abordagem de temas transversais e interdisciplinares, favorecendo a articulação entre diferentes componentes curriculares e promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, sua presença no currículo escolar fortalece uma formação integral dos estudantes, em consonância com os princípios da BNCC. E, de acordo com a BNCC, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2017, p. 45).

A BNCC amplia a concepção do que é considerado manifestação artística, propondo um ensino mais vivencial, inclusivo e significativo. E defende que o ensino de Arte não deve ser limitado a produções que tenham reconhecimento oficial, como expostas em museus ou divulgadas pela grande mídia. Também critica a visão tecnicista da arte, que a reduz a um treinamento de habilidades formais ou a mera reprodução de técnicas.

No documento também são estabelecidas algumas dimensões a serem trabalhadas, como a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Permitindo aos estudantes o fazer artístico, desenvolver o senso crítico, desenvolver a sensibilidade, perceber e vivenciar sensações, manifestar ideias com subjetividade, desenvolver o hábito de ser espectador ativo e reflexivo. E, especificamente, o Teatro possibilita o trabalho integral dessas dimensões, pois instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BRASIL, 2017, p. 62).

A concepção de que o teatro instaura uma experiência de encontro com o outro é fundamental para a compreensão de sua função artística e pedagógica. A

performance teatral configura-se não apenas como uma exibição estética, mas como um espaço de interação dinâmica, tanto entre os sujeitos atuantes quanto entre estes e os espectadores. Tal encontro propicia uma vivência estética que transcende o plano racional, alcançando dimensões sensoriais, afetivas e imaginárias.

O teatro constitui-se como uma arte de síntese, integrando múltiplas linguagens e expressões artísticas. O processo criativo teatral envolve a elaboração textual, a incorporação de elementos coreográficos, o uso de cenografia, relacionada às Artes Visuais e à musicalidade. Esta característica multidisciplinar do teatro evidencia seu potencial para promover conexões com outras áreas do conhecimento, favorecendo práticas pedagógicas interdisciplinares e contribuindo para uma formação educacional contextualizada e integral.

Como aponta Silva (2020, p. 113), “a efetivação da BNCC no ensino de Artes exige mais que diretrizes; demanda investimento, formação docente continuada e uma mudança de paradigma nas políticas públicas educacionais”.

Embora o documento defenda a centralidade das artes na formação integral do estudante, a realidade das escolas, sobretudo em contextos periféricos, revela uma lacuna entre o que é prescrito e o que de fato se pratica. Faltam espaços adequados para apresentações, materiais cênicos, iluminação, figurinos e, sobretudo, tempo didático suficiente para desenvolver projetos teatrais de forma processual.

Além disso, há um risco de instrumentalização do teatro caso a prática se limite à busca por resultados mensuráveis e competências genéricas, em detrimento da vivência estética e do processo criativo. Como alerta Barbosa (2019, p. 88), “o ensino de artes corre o perigo de ser reduzido a atividades utilitárias, perdendo seu potencial transformador e seu vínculo com a liberdade criativa e expressão subjetiva”. Portanto, é fundamental que o Teatro seja concebido como experiência estética, relacional e crítica, não subordinada a finalidades externas, mas reconhecida como linguagem autônoma, potente e formadora.

O teatro nas escolas brasileiras implica reconhecer tanto os avanços normativos quanto os desafios persistentes em sua efetivação. O teatro, enquanto linguagem artística e prática pedagógica, tem potencial para contribuir de maneira significativa para a formação integral dos estudantes, promovendo a expressão criativa, o pensamento crítico e o exercício da empatia. No entanto, esse potencial só poderá ser plenamente realizado quando for garantido o acesso equitativo à

educação artística de qualidade, com investimento em infraestrutura, valorização dos profissionais da área e inserção efetiva da Arte nos projetos pedagógicos das escolas. A consolidação do teatro no ambiente escolar, portanto, não depende apenas de diretrizes curriculares, mas de um compromisso político e educacional com uma escola mais democrática, sensível e transformadora.

4.4 RELAÇÕES ENTRE O TEATRO E O DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS E DA CRIATIVIDADE

O teatro é um importante instrumento educacional para auxiliar no desenvolvimento das linguagens e da criatividade. A dramatização pode influenciar o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, para Courtney (2010, p. 37) “tem sido reconhecida, por meio deste século, uma relação direta entre imaginação dramática e redação criativa, linguagem e fala”, além de contribuir com a capacidade de inovação e expressão artística.

A linguagem verbal, especialmente em sua modalidade oral, permite o desenvolvimento de competências como articulação fonética, projeção vocal e elaboração discursiva. Essa prática favorece a adaptação a distintos estilos de fala, além de possibilitar a experimentação de variações linguísticas, como sotaques e entonações. No contexto teatral, no entanto, a comunicação transcende a linguagem verbal, exigindo uma expressividade ampliada por meio da linguagem não verbal. Esta se manifesta por meio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais, os quais contribuem significativamente para a construção de sentidos, tornando a comunicação cênica mais rica, eficaz e sensível.

Courtney (2010, p. 50) diz que “o teatro é o mais efetivo método para aperfeiçoar a clareza e fluência da fala das crianças... Na escola, pode ser definido apropriadamente como um treinamento para a fala e autoconfiança”.

Durante os processos de criação e ensaios, quando conduzidos de maneira apropriada, o teatro proporciona um ambiente seguro que favorece a expressão livre, contribuindo para a superação da timidez e para a aquisição de habilidades comunicativas mais eficazes. A dificuldade em se expressar em público é uma limitação comum entre indivíduos de diferentes faixas etárias, e a prática teatral se mostra um recurso pedagógico valioso no enfrentamento dessa insegurança. Por meio da vivência cênica, os participantes tornam-se mais à vontade para se

expressar em diversos contextos. Essa familiaridade com a exposição oral favorece o pensamento ágil e a adaptação espontânea a diferentes situações comunicativas, fortalecendo, assim, competências essenciais para a comunicação interpessoal.

Para Courtney (2010, p. 277), “na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das disciplinas escolares, a imitação é indispensável. Então é possível conceber que, se na educação o jogo e a imitação são importantes, o jogo dramático ou simbólico ocupa um lugar especial”.

O psicólogo soviético Alexis N. Leontiev sinaliza em seu texto “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar” que,

O jogo de dramatização desenvolvido já é uma espécie de atividade "pré-estética". Seus principais atributos são os analisados a seguir. Em primeiro lugar, diferentemente dos jogos de papel e das primeiras dramatizações, ele não reflete a atividade da personagem retratada de forma generalizada, mas reproduz aquilo que é típico nela. Por outro lado, não há uma imitação ou uma mímica direta; pelo contrário, estamos tratando aqui com uma deliberada construção artística guiada por alguma ideia inicial da criança [...] O jogo de dramatização é, assim, uma forma possível de transição para a atividade estética, com seu motivo característico que é o de afetar outras pessoas. (Luria; Vigotski; Leontiev, 2010, p. 141)

Ao destacar que a criança não apenas representa um papel de forma genérica, mas busca captar o que é “típico” do personagem, o autor nos convida a enxergar a criança como um sujeito criativo, com intenção e discernimento artístico. Por outro lado, poderíamos questionar ou expandir a ideia de que há uma ausência de imitação direta. Afinal, na infância, o ato de imitar pode ser, em si, uma forma de assimilação simbólica e não necessariamente oposta à criação deliberada.

A inserção do teatro no cotidiano do estudante pode contribuir significativamente para que ele abandone uma postura passiva diante das atividades escolares, geralmente centrada em resultados superficiais e aspectos externos. A dramatização passa a configurar-se como uma atividade estética a partir do momento em que o estudante estabelece uma relação mais profunda com a linguagem teatral, favorecendo a experimentação e a vivência significativa. Esse processo promove o desenvolvimento cultural e psicológico do indivíduo, ampliando sua capacidade de expressão, sensibilidade e reflexão crítica.

Vigotski (2012, p. 119) corrobora ao afirmar que “os momentos instrumentais, como, por exemplo, o trabalho técnico de preparação da cena, assumem para a criança um significado de modo algum menor do que a própria peça e a sua representação em cena”. Isso demonstra que o valor do processo criativo está

presente em todas as etapas da prática teatral, e não apenas no resultado final. Assim, ao envolver a criança em cada parte do processo da escolha do texto à encenação, promove-se uma aprendizagem integral.

Para isso, é essencial que o ambiente educativo se configure como um espaço seguro, em que o erro seja entendido como parte do processo criativo. Como destaca Oliveira (2007, p. 91), “a criança aprende quando se sente segura, acolhida e desafiada. É nesse equilíbrio que o desenvolvimento acontece com mais vigor”. Ao criar esse ambiente, o educador estimula não apenas o uso da linguagem, mas a construção de sentido, a imaginação e o pensamento crítico.

Segundo Vigotski (2012, p. 26), “uma das questões mais importantes da psicologia da educação é o problema da criatividade, do seu desenvolvimento e promoção, e do significado da atividade criativa para o desenvolvimento geral e a maturação da criança”. Nessa perspectiva, o teatro apresenta-se como um meio privilegiado de ativar a função simbólica e estimular o pensamento criador, possibilitando à criança reelaborar o real por meio de representações simbólicas.

É importante lembrar que a criatividade, para a Psicologia Histórico-Cultural, não é uma habilidade inata, mas algo que se desenvolve nas interações sociais. Como explicam Vigotski (2012, p. 33) e seus colaboradores, “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição em sua experiência, maior será a sua atividade imaginativa”. O teatro, ao integrar diferentes linguagens (oral, corporal, visual e sonora), amplia esse repertório, promovendo múltiplas formas de expressão.

Por fim, ao afirmar que “o teatro é a base de toda educação criativa. Dele fluem todas as artes” (Courtney, 2010, p. 243), o autor sintetiza a potencialidade dessa prática pedagógica. O teatro não apenas estimula a criatividade e a linguagem, mas também promove uma formação mais sensível, crítica e humanizada, essencial para a educação do século XXI.

4.5 O JOGO TEATRAL NA SALA DE AULA

O teatro configura-se como uma ferramenta pedagógica relevante para o desenvolvimento da criatividade e da linguagem dos estudantes. No entanto, observa-se que muitas instituições escolares não dispõem de profissionais com formação específica em artes cênicas, como professores especializados ou atores. Nesse contexto, os jogos teatrais representam uma estratégia didático-pedagógica

acessível, podendo ser utilizados por docentes sem experiência prévia na área artística. Essa metodologia apresenta aplicabilidade em diferentes componentes curriculares e níveis de ensino, contribuindo de forma interdisciplinar para o processo de ensino-aprendizagem. Para a pesquisadora brasileira Ingrid Koudela (1992, p. 28) “o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento na criança”. Ela destaca a importância do jogo como instrumento fundamental no processo de aprendizagem e formação cognitiva infantil.

No século XX, foi desenvolvido um método voltado à promoção da improvisação e da criatividade no ambiente escolar, especialmente por meio das práticas teatrais. Uma das principais referências nesse campo é Viola Spolin, considerada precursora no desenvolvimento dos jogos teatrais. Nascida em 7 de novembro de 1906, em Chicago, Illinois (Estados Unidos), Spolin cresceu em uma família de imigrantes russos, na qual o teatro desempenhava um papel central, especialmente sob a influência de seu pai, que atuava como diretor teatral. Sua vivência familiar, aliada à formação em artes cênicas, contribuiu de forma significativa para o aprofundamento de seu interesse pelas artes da cena e para a posterior elaboração de uma abordagem pedagógica inovadora, centrada na improvisação e nos jogos como instrumentos de ensino-aprendizagem no contexto da educação teatral.

Viola Spolin foi uma figura central no desenvolvimento do jogo dramático como ferramenta educacional e terapêutica, iniciando a formulação de suas propostas na década de 1940. Ela sistematizou uma série de jogos teatrais com o objetivo de aquecer, desafiar e desenvolver competências cênicas e comunicativas entre os participantes. Esses jogos, baseados na improvisação, estimulam a escuta ativa, resposta intuitiva e construção coletiva de narrativas.

O impacto de Spolin na educação foi significativo, especialmente no ensino do teatro, ao introduzir uma metodologia baseada na aprendizagem experiencial e no jogo como recurso pedagógico. Seus jogos teatrais passaram a ser amplamente utilizados no desenvolvimento de habilidades sociais, na promoção da criatividade e no fortalecimento da autoconfiança de educandos de diferentes faixas etárias. Por esse motivo, é amplamente reconhecida como a pioneira na concepção e disseminação dos jogos teatrais, contribuindo para uma mudança paradigmática no ensino das artes cênicas.

Além da esfera educacional, os princípios de improvisação e jogo desenvolvidos por Spolin também foram incorporados ao campo terapêutico. Profissionais da saúde mental utilizam essas práticas como instrumentos para facilitar a expressão emocional, promover o autoconhecimento e possibilitar a experimentação de novos comportamentos em ambientes controlados e seguros.

No Brasil, o livro “Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor” de Viola Spolin foi publicado em 2015, com a tradução da professora e pesquisadora Ingrid Dormien Koudela. No início do primeiro capítulo, Spolin já adianta que o livro é

Destinado a professores que tenham pouco ou nenhum treinamento em teatro, este livro é um guia passo a passo para a organização da oficina de jogos teatrais na sala de aula. A oficina de teatro pode tornar-se um lugar onde o professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir. (Spolin, 2015, p.29)

Esse primeiro parágrafo já apresenta indícios de que o livro pode ser um valioso recurso para educadores interessados em incorporar técnicas teatrais no ambiente escolar, oferecendo uma variedade de jogos e exercícios que, durante anos, foram criados e experimentados, alguns amplamente conhecidos como “batatinha frita”, “queimada”, “Maria do canto”, “Pai Francisco”, entre outros. Durante as oficinas, o brincar é fundamental, pois, organizado de forma estruturada, as pessoas podem expressar suas emoções com liberdade, pois “o jogador precisa estar livre para interagir e experimentar seu ambiente social e físico”. (Spolin, 2015. p.31) para cultivar a espontaneidade, estar presente no momento e responder de forma autêntica às situações criadas durante as improvisações, outros aspectos importantes a serem observados são a “intuição” e a “transformação”. Pois “a intuição, vital para a aprendizagem, é muitas vezes negligenciada. A intuição é considerada como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente” (Spolin, 2015, p.31). Mas, para ter uma resposta intuitiva, o participante da oficina precisa ser encorajado a confiar em seus instintos e a responder de forma autêntica às situações criadas,

Às vezes, em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns momentos o gênio que tem dentro de si. O intuitivo só pode ser sentido no momento da espontaneidade, no momento em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta. (Spolin, 2015, p.31)

De acordo com Spolin é preciso dar uma atenção especial para três essências do jogo teatral: o foco, a instrução e a avaliação. No Foco, um problema é apresentado para que seja solucionado pelos participantes, pois, ele será o responsável por dar movimento ao jogo, embora não seja o objetivo do jogo, o foco gera uma energia entre os participantes que se convergem e configuram um evento teatral. Para Spolin (2015, p.33) é necessário permitir “que todos joguem e descubram a criatividade oculta naqueles alunos cujo desempenho escolar é normalmente insatisfatório”. Seja paciente. Logo descobrirá que mesmo a criança menos responsável ficará orgulhosa daquilo que está fazendo.

A instrução é utilizada para manter os jogadores no foco, inclusive às pessoas que estiverem observando o professor instrutor torna-se um parceiro do jogador, e quando perceber que está perdendo o foco, passe instruções para que a mantenha. É importante que a instrução não seja individualizada, para evitar que o jogador interrompa o jogo, tirando o foco dos colegas, pois “a instrução não deve alterar o curso do jogo, mas simplesmente manter todos os jogadores e o instrutor no foco” (Spolin, 2015, p.34).

A Avaliação é o momento em que os jogadores e o professor possam emitir as opiniões sobre o jogo, se o problema foi resolvido. Por exemplo, se o exercício “Cabo-de-guerra” for realizado com o foco necessário por dois jogadores, os demais jogadores que estão na plateia facilmente enxergarão a corda imaginária. Mas não cabe ao instrutor julgar se caso alguma dupla não conseguiu o intento.

As oficinas precisam acontecer dentro de uma atmosfera de liberdade, inclusive, o professor/instrutor pode alterar algum jogo para que se adeque a determinado grupo. Porém, algo que pode assombrar os professores é a perda do controle da turma, de acordo com Spolin (2015, p.40) se a disciplina for “livremente escolhida pelos alunos, pelo bem da atividade, promove ação responsável – ação criativa. É preciso imaginação, dedicação e entusiasmo para ter autodisciplina”. Caso perceba que a energia está baixa e os alunos demonstram estar cansados, desanimados, é o momento de mudar o jogo para que retenha ou retorne o foco.

O sistema de jogos teatrais criado por Viola Spolin,

embora originalmente voltada para o ensino do teatro (de uma perspectiva pedagógica essencialista ou estética), não exclui a possibilidade de seu uso instrumental em diferentes áreas de aplicação. Spolin oferece um significativo avanço para a pedagogia teatral ao formular, pioneiramente, o conceito de jogo teatral. Seu sistema de jogos teatrais é uma metodologia

que tem se revelado eficaz no ensino do teatro a crianças e adultos. Sua proposta tem informado uma quantidade expressiva de práticas pedagógicas teatrais na educação infantil, fundamental, médio e superior brasileiros e se configura uma âncora para o trabalho de teatro-educadores tanto no âmbito da educação escolar, quanto ao nível da ação cultural (Japiassu, 2001, p.36)

A reflexão de Ricardo Japiassu evidencia a amplitude e a relevância do legado deixado por Viola Spolin no campo da arte-educação. Sua contribuição teórico-prática tem impactado de forma significativa a atuação de arte-educadores, docentes e artistas, estabelecendo fundamentos metodológicos que ainda hoje reverberam em distintas vertentes pedagógicas e criativas. A obra da pesquisadora norte-americana exerce, assim, uma influência duradoura e transnacional, alcançando estudiosos e profissionais em diversas partes do mundo.

Na escola o jogo teatral pode ser integrado ao ensino da Língua Portuguesa, Ciências, História e outras disciplinas, pois, se utilizado como recurso pedagógico, revela-se uma estratégia didática eficaz e interdisciplinar, capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, no âmbito da Língua Portuguesa, sua aplicação contribui para o desenvolvimento da oralidade, da expressividade e da competência textual, por meio da criação e interpretação de roteiros, da leitura dramática e da performance cênica, favorecendo a articulação entre linguagem verbal e não verbal.

No ensino de Ciências, o teatro pode ser utilizado para representar conceitos abstratos, simular experimentos e explorar situações-problema de maneira concreta, promovendo a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes. De modo semelhante, no ensino de História, o jogo teatral possibilita a encenação de acontecimentos históricos, permitindo aos discentes não apenas a reconstrução de contextos sociais e culturais, mas também o exercício da empatia e da análise crítica. A dramatização de eventos históricos favorece a compreensão dos processos temporais e das transformações sociais, tornando o conteúdo mais acessível e vivenciado. Dessa forma, o jogo teatral constitui-se como uma prática pedagógica valiosa, que estimula a criatividade, o trabalho colaborativo e a autonomia dos alunos, além de promover uma abordagem interdisciplinar que rompe com a lógica fragmentada do ensino tradicional. Sua inserção no ambiente escolar contribui para uma educação mais humanizadora, dialógica e significativa.

Nesse contexto, a pedagogia do jogo teatral propõe uma mudança significativa no papel do educador e do educando em sala de aula. O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para assumir uma postura mediadora, incentivando a autonomia, a expressão criativa e o protagonismo dos alunos. Essa perspectiva é coerente com os princípios da pedagogia progressista de Paulo Freire, para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Assim, o jogo teatral, ao proporcionar um ambiente de experimentação e escuta ativa, contribui diretamente para a construção coletiva do conhecimento e para o desenvolvimento integral do sujeito.

Além disso, a ludicidade presente nos jogos teatrais é essencial para o engajamento dos alunos, uma vez que promove o prazer de aprender e reduz barreiras emocionais comumente associadas ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Kishimoto (1994, p. 16), “o jogo, por sua característica lúdica, promove a aprendizagem de forma natural, espontânea e significativa”, o que o torna especialmente adequado para contextos educativos que buscam superar a rigidez dos métodos tradicionais. Nesse sentido, a metodologia proposta por Spolin se alinha com uma concepção de ensino mais dialógica, participativa e centrada no estudante, em que o erro é visto como parte do processo e não como um fracasso.

Cabe destacar que a aplicação dos jogos teatrais também favorece a inclusão escolar, pois acolhe a diversidade de ritmos, habilidades e modos de expressão dos alunos. Ao permitir múltiplas formas de participação e manifestação, o jogo respeita as singularidades e amplia o repertório comunicativo dos educandos, promovendo um espaço mais democrático e acessível. Como afirma Koudela (2008, p. 19), “o jogo teatral tem o poder de integrar, acolher e revelar potenciais muitas vezes invisibilizados nas práticas escolares convencionais”.

Dessa forma, o jogo teatral transcende a função de preparação para a cena e torna-se uma ferramenta potente para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Sua adoção no cotidiano escolar pode representar não apenas uma inovação metodológica, mas uma transformação profunda nas relações pedagógicas e na cultura educacional, valorizando o corpo, a emoção, o improviso e a construção coletiva como dimensões fundamentais da aprendizagem. Ao considerar a experiência lúdica como mediadora do conhecimento, o educador contribui para uma prática pedagógica mais afetiva, reflexiva e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada “Teatro como instrumento para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes do ensino fundamental I”, cumpriu o seu objetivo ao realizar um Estado do Conhecimento sistemático, mapeando e analisando a produção acadêmica que articula a tríade Teatro, Oralidade e Educação no Brasil entre os anos 2000 e 2024. A investigação, pautada na urgência de valorizar a expressão oral e a criatividade no currículo escolar, consolidou o argumento de que a linguagem teatral é uma ferramenta pedagógica potente e subexplorada para o desenvolvimento integral dos estudantes das séries iniciais.

O rigor metodológico empregado na pesquisa permitiu a identificação de um corpus de apenas nove trabalhos (entre teses e dissertações) que explicitamente abordam a intersecção das três áreas temáticas. Essa escassez quantitativa é, por si só, um dos achados mais significativos do estudo, indicando que, apesar do reconhecimento teórico do teatro como arte e ferramenta pedagógica, a sua investigação sistemática e empírica como instrumento específico para o aprimoramento da oralidade nas séries iniciais ainda se encontra em um estágio incipiente no Brasil, concentrada predominantemente nas regiões Sudeste e

Nordeste. Essa constatação reforça a urgência em se aprofundar o debate e a pesquisa, transformando a dissertação em um marco que sistematiza o conhecimento existente e, mais crucialmente, aponta caminhos inexplorados. A vivência prática do autor com as Oficinas de Teatro Evoé oferecidas à população pelo Teatro Municipal de Alfenas, demonstra um modelo de intervenção que merece ser replicado e investigado em profundidades por futuras pesquisas.

Os resultados da análise teórica e do mapeamento bibliográfico convergem para a inquestionável necessidade de se implementar práticas pedagógicas que desafiem a “regra do silêncio” que ainda impera em muitas salas de aula, sufocando a espontaneidade e a expressividade natural das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já reconhece a oralidade como eixo fundamental, mas este trabalho demonstra que a mera inserção curricular não basta. É a ação pedagógica intencional e o uso de linguagens estéticas como o teatro que tem o poder de transformar a escola em um espaço de vivência dialógica, onde o erro é acolhido e a fala se torna uma ferramenta de construção de conhecimento e de emancipação. O teatro, ao oferecer o jogo teatral e a improvisação como metodologia, cria um ambiente seguro para que o estudante exercite a autoconfiança, a escuta ativa, a argumentação e a expressão de ideias de forma clara e criativa, preparando-o para a participação plena na vida social.

Em face das lacunas identificadas, a presente pesquisa sugere a abertura de novas frentes de investigação que possam robustecer a articulação entre teatro e a oralidade na educação básica. Faz-se premente a realização de pesquisas-ação e estudos empíricos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento da oralidade de grupos de crianças submetidas a intervenções pedagógicas com teatro. É fundamental que se acompanhe o desenvolvimento da oralidade e das competências comunicativas dos estudantes que tiveram a vivência do teatro em seus anos iniciais de formação, para que seja possível avaliar os benefícios a longo prazo dessa prática. Tais estudos deveriam buscar não apenas a mensuração da proficiência verbal, mas também o impacto na autoconfiança, na capacidade argumentativa, no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Além disso, é crucial incentivar a pesquisa em diferentes contextos regionais do Brasil, expandindo o foco para além do Sudeste e Nordeste, de modo a contemplar as diversidades culturais e linguísticas do país, investigando como o teatro pode

valorizar e incorporar as oralidades locais e regionais como patrimônio cultural e pedagógico.

O futuro da pesquisa e da prática pedagógica no campo da oralidade reside na capacidade da academia e dos educadores de superarem as limitações e lacunas mapeadas. O desafio agora se estende aos pesquisadores, aos gestores educacionais e aos próprios professores, empreender os novos estudos de intervenção necessárias, buscar a diversificação geográfica da pesquisa e, de fato, levar o potencial transformador do teatro para o cotidiano das escolas, em um esforço contínuo e colaborativo para construir uma educação verdadeiramente mais dialógica, criativa, humana e capaz de formar sujeitos plenamente comunicativos. A integração do teatro no Ensino Fundamental I não é apenas uma possibilidade, mas uma necessidade pedagógica para a construção de cidadãos ativos no complexo mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABBS, Peter. **A educação estética: a arte e a formação da sensibilidade humana**. Tradução de Ana Isabel Santos. São Paulo: Loyola, 2003.

ARAÚJO, Inês L. **Os 15 filósofos: vida e obra**. Editora Manole, 2020. E-book. ISBN 9788578683801. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788578683801/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ARAÚJO, Suely. **Dramatização e subjetividade na infância**. São Paulo: Cortez, 2016.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação como mediação cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BLOOM, Benjamin S. **Taxonomia de objetivos educacionais: A classificação de metas educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1956.

BOAL, Augusto, **Jogos para atores e não atores**. 16.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BOLTON, Gavin. **Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum**. London: Longman, 1984.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de língua materna e a variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer**; prefácio Sérgio Miceli – 2. ed., 1ª reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF. 1997. 110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 de junho 2024.

BRECHT, Bertolt. **Pequeno Organon para o Teatro**. In: ___. Escritos sobre Teatro. Tradução de Flora Sussekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural: mediações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CARVALHO, Robson dos Santos. FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar** – 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2018

CERVO, Amado Luiz ; BERVIAN, Pedro Alcino ; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2007.

COHEN, Robert. **Teatro: introdução à arte cênica**. Tradução de Cristina Yamagami e Rogério Waisman. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORTEZ, Maria Cecília. **O teatro de Anchieta: evangelização e espetáculo**. São Paulo: EDUSP, 2007.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**; tradução Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. – São Paulo: Perspectiva, 2010.

COURTNEY, Richard. **O drama e a criança**. Tradução de Andrea S. N. Toni. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

COURTNEY, Richard. **O drama e a educação**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

COURTNEY, Richard. **O drama na educação infantil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DURÃO, Fabio. **Educação jesuítica e práticas culturais no Brasil colonial. Campinas**: Editora da UNICAMP, 2010.

FERRAREZI JR. Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola e o ensino de língua materna** – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI JR. Celso. **Ser humano, ser estético, ser linguístico: a construção da visão de mundo na semântica de contextos e cenários**. 1.ed. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2023.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética do Performativo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JAPIASSU, Hilton. **A reinvenção do ensino de artes**. São Paulo: Contexto, 2001.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP. Papyrus, 2001.

JAPIASSU, Ricardo. **Dramaturgia do ensino: uma pedagogia da performance**. São Paulo: Hucitec, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e práticas sociais de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, M. C. A. **Linguagem e escola: práticas discursivas e mediação pedagógica**. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais: o jogo e o (re)jogo do teatro na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alex N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, José de Souza. **Teatro e sociedade no Brasil colonial**. São Paulo: Contexto, 2012.

MORENO, Jacob Levy. **O teatro espontâneo**. São Paulo: Ágora, 1993.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. **Estado de conhecimento: a metodologia na prática**. Humanidades & Inovação, Palmas, 2021.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, Porto Alegre, 2014.

NEVES, Libéria Rodrigues. SANTIAGO, Ana Lydia B. **O uso dos jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar**. Campinas, SP. Papyrus, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2007.

PADILHA, Regina Célia Habib Wipieski. **A criatividade no ambiente escolar**. <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/975/5/Criatividade%20no%20ambiente%20escolar%20%282%29.pdf>. Acesso em: 23/02/2024.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução de J. Guinsburg e M. A. Ramos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PFISTER, Manfred. **O Drama**. Tradução de Luciana Villas-Boas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Célia Maria de Oliveira. **Educação pelo Teatro: Princípios e Práticas**. São Paulo: Summus, 2007.

REIS, Carlos. **O Conhecimento da Literatura**. Coimbra: Almedina, 2003.

ROCHA, Karina Nalevaiko. **Inteligência, afetividade e criatividade**. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 19 mar. 2024.

ROCHA, R. C. **Criatividade e sociedade: um estudo interdisciplinar**. São Paulo: Editora Conexão, 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Leitura e escrita na escola: os sentidos do ler e do escrever**. São Paulo: Contexto, 2019.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos e oralidade na BNCC: avanços e desafios**. In:

ROJO, Roxane. **Práticas de linguagem e letramentos: singularidades na BNCC**. In: ROJO, Roxane; MOURA, E. C. (Orgs.). *Letramentos na BNCC: implicações para o ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou sobre a educação**; Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. **Fala, oralidade e práticas sociais**. 2. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 15 nov 2025.

SILVA, Marilene. **Teatro e Sociedade: A Herança Crítica de Brecht**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Tânia Maria da. **O ensino de artes na BNCC: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SLADE, Peter. **Child Drama**. London: University of London Press, 1958.

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil**; tradução de Tatiana Belinky; direção de edição de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SZONDI, Peter. **Teoria do Drama Moderno (1880–1950)**. Tradução de Luiz A. Marques. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 3º milênio**. São Paulo: Cortez, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: livro para professores / Lev Semionovich Vigotsky; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zola Prestes. São Paulo – Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia**. Tradução do russo, introdução e notas de João Pedro Fróis. 1.ed. Lisboa, Ed. Dinalivro, 2012.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **A pedagogia do espetáculo: o teatro na formação humanista**. Campinas: Autores Associados, 2008.