

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
DEPARTAMENTO DE ARTES DA CENA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**EDER NUNES SALDANHA**

**JOGOS TEATRAIS COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO JUNTO A  
PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN, NO ÂMBITO  
EDUCACIONAL E SOCIAL.**

**SÃO JOÃO DEL-REI  
2022**

EDER NUNES SALDANHA

**JOGOS TEATRAIS COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO JUNTO A  
PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN, NO ÂMBITO  
EDUCACIONAL E SOCIAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Performance, poéticas e processos artísticos.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Lopes Magela.

**SÃO JOÃO DEL-REI  
2022**

*Aos meus pequenos, meus alunos.  
Que são pedras raras e preciosas  
dos morros de mim.*

## AGRADECIMENTOS

A partir de um insight, senti a plena necessidade de me libertar da zona de conforto em que eu me encontrava. Vendi as poucas coisas que tinha e fui em busca de novas possibilidades e dentre elas a realização de um sonho. Me atrevo a dizer que não foi fácil. Em meio a tantos desejos, o de tornar mestre era primordial e de tamanha importância na minha constante busca de compreender quem verdadeiramente eu sou.

Antes de tudo, agradeço a Deus, por me fazer assim e mediante a tantas tribulações vividas, possibilitou essa oportunidade.

Aos meus pais, onde quer que eles estejam, obrigado por todos as vezes que vocês me disseram “não”, acreditando no meu potencial e assim lapidando este ser humano que aqui se encontra em constante construção. Agradeço também por terem me presenteado com meus irmãos (que tanto amo, devo e sou grato) que sempre acreditaram em mim, estando comigo em todos os momentos, abraçando minhas ideias, comungando de minhas vontades. São pessoas que por tanto, superaram a distância e de lá, onde se encontram, atendiam os meus chamados e sempre pude contar com os seus apoios.

Aos meus sobrinhos, sobrinhos netos, que tenho como filhos, e que fazem da minha alegria o meu entusiasmo de viver. Em especial a minha sobrinha Renata Nascimento que sempre atendeu meus “socorros”.

Aos meus alunos, pequenos seres, que me motivam a cada momento, e de forma grandiosa souberam compreender as minhas preocupações e estresses e por algumas vezes estar distantes. Amo vocês!!

Aos meus amigos de Divinópolis e São João del-Rei, pelo apoio constante nesta caminhada.

Ao Prof. Dr. André Luiz Lopes Magela, pelo apoio e colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

Enfim, a todos e todas que vivenciaram essa trajetória comigo, de forma direta e indireta, mesmo que não estejam especificados aqui recebam minha gratidão.

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Universidade Federal de São João del-Rei dentro da linha de pesquisa: “Performance, poéticas e processos artísticos”, desenvolve um estudo sobre utilização de jogos teatrais improvisacionais dirigidos as pessoas com Síndrome de Down. Para tal, usarei alguns princípios embasados nas obras de Viola Spolin (2010) e Augusto Boal (1977), fontes primárias dos conceitos e perspectivas utilizados. Esses autores auxiliarão na delimitação do objeto investigado, bem como na compreensão do contexto histórico, social, cultural e político da pedagogia teatral, universo no qual as pessoas com deficiência serão aqui consideradas. Neste seguimento, direciono este estudo a profissionais que, de algum modo, diretamente ou indiretamente, trabalham ou pretendem trabalhar com este público, usando os aspectos teatrais. Busco enfatizar e dar enfoque às oficinas teatrais, não somente no âmbito terapêutico inclusivo num sentido mais corporal ou individual, mas também no âmbito social e educacional, refletindo em seus componentes de socialização e no processo de ensino-aprendizagem. Há também uma justaposição nos estudos das propostas de situações teatrais que proporcionem aos participantes o contato com a cena teatral, através do lúdico, do poético e do estético, bem como a abertura para um repertório de trabalho que possa ser realizado de maneira simples e breve. Outro aspecto do presente estudo são as considerações sobre o capacitismo e sua conceituação, que ainda inicia sua presença em debates, rodas discursivas e mídias sociais. É neste registro do teatro como ato social, perceptivo e consciente que investigo as possibilidades do contato da linguagem teatral como experimento atraente para a pessoa com Síndrome de Down em suas demandas sociais e individuais, explicitando quais seriam as “limitações”, onde e em que elas estão; e também esclarecendo como elas não colocam impedimentos para este tipo de trabalho. Através dos mais diferentes princípios encontrados nas propostas teatrais defendidas, procuro aqui oportunizar e alcançar a fruição e as criações artísticas estabelecidas no processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pessoas com deficiências, Jogos Teatrais Improvisacionais, Ensino de Teatro, Síndrome de Down, Capacitismo.

## SUMMARY

This research, developed in the Graduate Program in Performing Arts (PPGAC), at the Federal University of São João del-Rei within the research line: “Performance, poetics and artistic processes”, develops a study on the use of improvisational theatrical games aimed at people with Down Syndrome. To this end, I will use some principles based on the works of Viola Spolin (2010) and Augusto Boal (1977), primary sources of the concepts and perspectives used. These authors will help in defining the investigated object, as well as in understanding the historical, social, cultural and political context of theatrical pedagogy, the universe in which people with disabilities will be considered here. In this regard, I direct this study to professionals who, in some way, directly or indirectly, work or intend to work with this public, using theatrical aspects. I seek to emphasize and focus on theatrical workshops, not only in the inclusive therapeutic scope in a more corporal or individual sense, but also in the social and educational scope, reflecting on its socialization components and on the teaching-learning process. There is also a juxtaposition in the studies of proposals for theatrical situations that provide participants with contact with the theatrical scene, through the playful, poetic and aesthetic aspects, as well as opening up to a work repertoire that can be carried out in a simple and brief way. Another aspect of the present study are the considerations about capacitism and its conceptualization, which is still beginning to be present in debates, discursive circles and social media. It is in this register of theater as a social, perceptive and conscious act that I investigate the possibilities of contact with theatrical language as an attractive experiment for people with Down Syndrome in their social and individual demands, explaining what would be the “limitations”, where and in what ways. they are; and also clarifying how they do not pose impediments to this type of work. Through the most different principles found in the defended theatrical proposals, I try to create opportunities and achieve fruition and artistic creations established in the process.

**KEYWORDS:** People with disabilities, Improvisational Theatrical Games, Theater Teaching, Down Syndrome, Capacitance.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>EXTRATOS DE OITO TRABALHOS PESQUISADOS.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE E EXPECTATIVAS PRODUTIVAS.....</b>	<b>25</b>
1.1. Síndrome de Down – Breve histórico.....	27
1.2. Pessoa Down: Universo Biopsicossocial.....	29
1.3. Pessoa Down e o ambiente escolar.....	32
1.4. O capacitismo e a pessoa com Síndrome de Down.....	35
1.5. Educação para arte como inclusão.....	38
1.6. Como a arte se conecta com a inclusão.....	40
<b>CAPÍTULO 2: CICLO HISTÓRICO TEATRAL NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>42</b>
2.1. Jogos: Conceituando jogos dramáticos e jogos teatrais.....	46
2.2. Jogos teatrais: Consolidação e metodologia.....	52
2.3. Augusto Boal e o Teatro do Oprimido: Consolidação teórica e prática.....	57
<b>CAPÍTULO 3: O TEATRO COMO INCLUSÃO.....</b>	<b>62</b>
3.1. Teatro para a pessoa com deficiência.....	69
3.2. Ensino do teatro para pessoas com Síndrome de Down.....	73
3.3. Especificações ao se trabalhar a educação teatral junto a pessoas com Síndrome de Down.....	77

<b>CAPÍTULO 4: PROPOSTAS DE JOGOS TEATRAIS PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA FORMA DE EXPERIMENTAR O JOGO.....</b>	<b>88</b>
4.1. Conscientização e Preparação.....	91
4.2. Preparo muscular e jogos teatrais a partir de expressões físicas.....	94
4.3. Princípio do trabalho com o jogo tradicional.....	97
4.4. Trabalhos que abordam a socialização através de exploração e estímulos sensoriais.....	99
4.5. O jogo teatral como forma de comunicação.....	101
4.6. Elementos estruturais dos jogos teatrais.....	104
<b>PARTE PRÁTICA – ROTEIRO PARA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS.....</b>	<b>109</b>
Jogos de conscientização e preparação corporal.....	110
Jogos para o preparo muscular e jogos teatrais a partir de expressões físicas.....	115
Trabalho com o jogo tradicional.....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Ao abordar, de modo amplo, ideias sobre teatro, esta pesquisa busca vê-lo e compreendê-lo dentro de um cenário inclusivo para pessoas com Síndrome de Down. O que se pretende, com este estudo, é primordialmente a utilização de jogos teatrais improvisacionais dirigidos as pessoas com deficiência.

Em meio às lutas político-sociais para garantia de vida, trabalho e desenvolvimento humano, a educação me fez compreender que todos têm o direito de ter acesso ao conhecimento, de desenvolver-se em sua totalidade. Do mesmo modo, a pessoa deve ser participante do próprio processo, e respeitada pelos demais, procurando exercer suas diferenças e ter garantida a igualdade de oportunidades diante do mundo. Em tempo: todo esse processo ocorreu intimamente em minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

A minha relação com o teatro aconteceu ainda na infância, durante a vida escolar, antes mesmo do meu interesse pela formação em educação. Posteriormente, o teatro volta a expressar-se, no ato de lecionar, quando fora intimado, por solicitações da direção, a “liderar” atividades nas datas comemorativas e nos eventos culturais da escola. Não posso negar: tais convites vinham a calhar com a minha grande paixão pelos palcos.

Ao ingressar no universo escolar como professor do ensino fundamental, tive contato com a possibilidade de fazer uma educação inclusiva. A demanda de inclusão nas escolas regulares vinha aumentando, e em minha sala não foi diferente. Recebi um aluno com deficiência, especificamente, um aluno cadeirante. Aquele momento foi preocupante, pois não tinha conhecimento para proceder mediante a situação e exercer um trabalho de qualidade propício à necessidade do aluno. E, na época, a figura do professor auxiliar AEE (Assistente de Educação Especial) não era comum em nossa escola; eram raros os casos em que havia esse profissional. Desde então, vieram as dificuldades em fazer, compreender e desenvolver as ações educativas, pois pouco era o que se sabia acerca do assunto. Além disso, a falta de subsídios materiais oriundos dos espaços acadêmicos era também uma realidade. Diante do desafio, vi a necessidade da formação continuada, na perspectiva de sanar minhas dúvidas, e a vontade de devolver um trabalho inclusivo e qualitativo.

A partir de cursos, leituras, trocas de experiências e, principalmente, do convívio com crianças com deficiência (porque, mais do que nunca, é importante ouvi-los de modo

empático), absorvi e desenvolvi como autodidata inúmeras práticas e ações pedagógicas para serem utilizadas no processo de aprendizagem do educando. Conseqüentemente, me vi diante da oportunidade de trabalhar também com arte-educação, já que o teatro foi e é uma das minhas formas de fazer arte. De modo muito natural, o fazer teatral foi utilizado para ampliar a minha prática em educação inclusiva.

A ideia da inclusão escolar é uma necessidade, já que a educação especial, organizada paralelamente à educação comum, passa por uma crise institucional. A partir dessa constatação, se mostra mais importante ainda propor a inclusão de crianças com deficiência, pensando na facilidade do aprendizado. Hoje, esse tema ainda tem sido debatido amplamente em ciências educacionais e artes, questionando-se as estruturas físicas e pedagógicas das escolas, o que vai de comum acordo com as distintas leis que viabilizam o processo da inclusão, com a convicção de que são favoráveis ao contínuo processo de defesa dos direitos de todas as pessoas a uma educação escolar de qualidade.

Inicialmente, o desejo era o de realizar uma pesquisa qualitativa e de caráter prático, por meio de uma oficina, com duração de seis meses, com esse perfil de público, em alguma instituição que já desenvolvesse algum tipo de atividade teatral e lúdica. No entanto, com a eclosão da pandemia do novo Coronavírus, em março de 2020, no Brasil, a pesquisa teve sua proposta redimensionada em função da realidade do momento.

Com este redirecionamento, objetivando o mesmo em aspectos gerais, discorro sobre a possibilidade de uma prática pedagógica a partir do ensino do teatro por meio do jogo teatral, fomentando o debate entre teatro e inclusão, dando a oportunidade da viabilização de um relacionamento com a arte por meio de oficinas teatrais. Os jogos podem também, possibilitar uma reflexão singular, da relação dessas pessoas com o mundo. Deveras que pode principiar o contato com o conhecimento e sua inclusão na sociedade, por meio do fazer artístico.

Os jogos teatrais, aqui, têm o propósito de promover as identidades culturais e de certa forma firmar suas origens, no intuito de aflorar a suas vontades de pertencer a um sistema social inclusivo. Os fomentos que povoaram minha mente e estimularam a criação do trabalho em questão apresentado nesta dissertação, foram as formas de pensar na arte de contramão a realidade e como as pessoas com deficiência, que são privadas de um contexto que as tornem livres, tenham uma relação com a estrutura social e possam estabelecer um sentimento de pertencimento ativo dentro da sociedade.

Estes fomentos perpassam a forma de pensar de como podemos, através da arte, inserir e reafirmar as pessoas com deficiências, como pessoas “uteis” e ativas, pertencentes a um sistema que as desproveem de exercerem seus direitos e vontades? Sendo pessoas com deficiência, consideradas integrantes à margem social, como elas podem conquistar seu protagonismo e ter o livre arbítrio de ir e vir? Não somente ter a liberdade de ir e vir no sentido real da frase, mas também conseguir se libertar das condições retrógradas preestabelecidas pela sociedade e conquistar de forma efetiva o respeito, o pertencimento que lhes foram tirados anos a fio?

Pensando na pessoa Down, ocorrem usualmente várias formas de nominar essa necessidade específica, desde nomenclaturas médicas (ainda chamadas de “deficiência”) até outras ainda mais contundentes, como “patologia”. *Deficiência* foi definida pela Organização Mundial da Saúde como qualquer perda ou desequilíbrio referente à estrutura corporal ou ao funcionamento psicológico, fisiológico, até mesmo anatômico das pessoas. *Patologia* vem do grego *pathos*, que quer dizer sofrimento, paixão, tristeza, o que, no limite, remete ao imaginário das doenças. Assim, patologia denomina tanto o estudo das doenças, como a própria doença, caracterizada por aquele que diz o termo.

A Síndrome de Down não é uma doença e de maneira alguma deve ser tratada dessa forma, pois nos deparamos com a realidade de que essas pessoas são saudáveis na maioria do seu tempo de vida. Podemos ainda nos aprofundar nesse quesito, ressaltando o fato de que as doenças têm causas conhecidas e estabelecidas mediante a um diagnóstico clínico, diferente das síndromes, que têm quadros diversos, compostos por um conjunto específico de sinais e sintomas. Contudo, para as doenças há cura, e não haver uma “cura” para a Síndrome de Down faz com que ela não se enquadre como uma doença e nem possa ser considerada uma doença mental. Ao contrário disso, ter Down é uma condição e essas pessoas não precisam ser curadas.

O que ocorre por parte da ciência em desenvolvimento é a compreensão de que a pessoa Down, inserida em sociedade, anseia, mesmo que inconscientemente, sentir-se parte do sistema social. Essa inserção não é simples, pois se faz necessária uma compreensão que ultrapassa a perspectiva médica sobre seu microssistema social, partindo das relações familiares, de sua subjetividade e do desenvolvimento da consciência como ser (CARDOSO, 2000).

Porém, as pessoas com deficiência sempre foram limitadas à inclusão dentro da estruturação social. Com um histórico totalmente de exclusão, nunca obtiveram respeito e nem tiveram seus direitos respeitados. Nesse sentido, é lícito afirmar que esse mesmo modo de tratamento — preconceituoso e insensível — acaba por acarretar um atendimento humanitário muito precário, atrapalhando tais indivíduos em sua liberdade, inclusive a de ir e vir. Atualmente, essas atitudes desrespeitosas são denominadas de capacitismo — nome referente à discriminação direcionada às pessoas com deficiência, tanto mental como física.

Decerto, frequentemente praticamos o capacitismo de forma não intencional. Pelo simples instinto de querer ajudar, já o estamos praticando, portanto, ele está presente no nosso dia a dia e não tomamos consciência disso. Notemos bem: quando vemos uma pessoa cega atravessando uma faixa de pedestre e corremos para ajudá-la sem que ela peça, é capacitismo! Quando vemos uma pessoa com deficiência trabalhando, por exemplo, e exclamamos: “*Olha, que superação!*”. Capacitismo. Se eles não pediram algum tipo de ajuda, é porque não estão precisando. Essas pessoas se adaptam para efetuar seus afazeres, essa é uma compreensão que deve ser disseminada, para que sejamos menos capacitistas.

Dessa mesma maneira, vale enfatizar também que as pessoas com Síndrome de Down já enfrentam o capacitismo desde quando nascem; na maternidade, por exemplo. Há um agravamento na limitação e na apropriação dos seus direitos, por mais que sejam básicos, dificultando, assim, com inúmeros empecilhos, que essas pessoas exerçam de forma autônoma suas tarefas. Pressupõe-se que elas sejam pessoas assexuadas, irrelevantes ou que sempre precisam estar medicadas e, de alguma forma, não conviver comumente com as demais pessoas. Quando respeitamos, com consciência e com verdade, as pessoas com deficiência, estamos sendo justos e acolhedores, tornando-as mais ativas perante suas realidades e, conseqüentemente, tornando o mundo mais inclusivo.

A partir das expectativas capacitistas existentes sobre seu desempenho inferior e das respectivas interpretações acerca de suas características e comportamentos (geralmente relacionados ao descrédito social), infelizmente as pessoas com Síndrome de Down passam também a criar, sobre si mesmas, expectativas inferiorizadas. Assim, sua autoestima é prejudicada, instaura-se a síndrome de inferioridade; surgem a impotência e a dependência familiar, reforçando o estigma já antes construído.

Partindo desses pressupostos educacionais, psicológicos, artísticos, sociológicos e antropológicos, ocorre em mim o desejo de estudar e realizar um trabalho que se valeria do

teatro como intervenção junto a pessoas Down, quer de forma terapêutica, quer de forma lúdica. A saber, os principais pressupostos teóricos e metodológicos serão os jogos teatrais de Viola Spolin (2010) e os fundamentos teóricos e técnicos desenvolvidos por Augusto Boal (1977), que deliberou tentativas de libertação de opressões impostas e criadas por nós mesmos e pela sociedade.

Pedagogicamente, Boal referenciou a sua prática cênica nas experiências vividas por pessoas comuns, no intuito de ressignificar suas opressões, ao proporcionar outras possíveis perspectivas de vida. Sua metodologia, ancorada na prática de jogos e dinâmicas teatrais “didáticos”, está pautada na experiência do teatrólogo em suas incursões pelo mundo, no correr de seus exílios e de sua experiência com o teatro popular de rua. Esses jogos propiciam ao ator/jogador/cidadão/aluno conhecer e reconhecer seu corpo como um todo perante suas conexões com o espaço, a gravidade, objetos, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidades e outros corpos.

Para Boal (1998), esses jogos não configuram apenas um método de ensino ou uma técnica a serviço da estética do teatro. Vale dizer: é um processo de compreensão e conhecimento de toda uma realidade cultural, o que torna a produção artística esteticamente dentro de fatores críticos e sociais mais agradáveis e espontâneos. Seja em ambientes convencionais ao teatro ou não, como escolas ou mesmo espaços comunitários, por exemplo, as experiências no âmbito do Teatro do Oprimido têm um foco educativo, com um olhar atentamente poético e político para as experiências da vida humana.

Sabe-se que a experiência é algo que a educação e o teatro comungam e compartilham fortemente. Não por acaso, Viola Spolin, diretora e autora teatral, ressalta:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. "Talento" ou "falta de talento" tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa "talento". É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar (SPOLIN, 2010, p. 6).

Viola Spolin (1906-1994), atuante na educação nos EUA, foi pioneira na utilização dos jogos teatrais em ambientes profissionais da prática teatral. Posteriormente, desenvolveu e sistematizou um método que propicia aprender teatro a qualquer praticante, possibilitando o diálogo dentro do processo de aprendizagem com os elementos teatrais. A construção da

improvisação pautada na experiência cotidiana remonta a práticas, gestos e ações de estar na vida real que auxiliam os participantes na compreensão de sua própria existência. Nesse sentido, torna-se importante analisar, de maneira histórica e social, como essa relação se apresenta e como é possível percebê-la no que até então foi documentado sobre esses diversos temas.

Entende-se aqui que todo e qualquer indivíduo pode participar de um processo de criação, mesmo quando não possui plena consciência de seu envolvimento. E essa percepção corrobora com a necessidade de apreciarmos diversas abordagens do ensino de jogos teatrais, a fim de promover maior eficácia para o processo de desenvolvimento global, partindo, por exemplo, de relações dramáticas com referências nas suas experiências concretas, despertando o interesse em aprofundar a relação com o seu eu e, principalmente, com o outro. O que se pretende é contribuir para o processo de individuação que o teatro produz em quaisquer pessoas — no caso, pessoas com Síndrome de Down — ilustrando e inspirando a possibilidade de ser artista, mesmo diante de singularidades por parte da síndrome.

Ressalto que esta dissertação, abre mais uma porta de apoio aos profissionais que são meu foco principal quando penso em desenvolver este tipo de pesquisa. Enfatizo os profissionais da educação, pessoas que diretamente ou indiretamente estejam ou pretendem desenvolver um trabalho artístico a este público específico e também aos artistas que tenham interesse nesta área. Mediante a um princípio formativo, abranjo a necessidade de interação e apropriação conceitual destes propósitos, no intuito de transformá-los em aplicabilidade consciente para um ambiente educacional e social mais inclusivo. Estimulando assim, estes profissionais, para que possam, através deste trabalho, criarem espaços para um olhar pensante, cuja natureza é a concretização de uma ação artística/inclusiva.

Não é por menos que trago aqui este desejo de contribuição para uma constituição, exposição e reformulação das oficinas teatrais, partindo dos jogos, para as pessoas com Síndrome de Down. Sempre me pego pensando em uma relação efetiva entre arte, cultura, educação e inclusão num propósito crítico, abrindo margem para uma discussão pertinente de como um referencial de conceitos, expressados em um currículo destinados a formação de profissionais da área educacional e artística, podem de certo modo aproximar ou até mesmo afastar estas pessoas de um entendimento compreensivo do fazer artístico extremamente cultural, educacional, potencializadores e transformadores sociais.

Sob esse cenário, é válido dialogar sobre as várias maneiras possíveis de adaptações físicas, sensibilização e reestruturação de projetos pedagógicos com jogos teatrais focados nesse perfil de público. Partindo desse propósito, torna-se viável uma reflexão sobre como aprender teatro pode favorecer no desenvolvimento social e educacional da pessoa com Síndrome de Down, fazendo-a atuante na vida e, conseqüentemente, fazê-la sentir-se ator/artista em sua vida.

Nas próximas páginas, elenco alguns trabalhos pesquisados para esta dissertação, junto a resumos de seus conteúdos. Os mesmos, foram colocados aqui com a finalidade de expor até então, o que já foi desenvolvido de forma acadêmica na temática e enfatizar a escassez de autores e trabalhos específicos na área, principalmente ao que se refere a um trabalho teatral específico as pessoas com Síndrome de Down. É importante salientar que alguns deles não têm relação direta com o tema aqui abordado, mas mantenho seus resumos para a exposição dos descaminhos percorridos nessa trajetória de mestrado e também como parte de considerações pertinentes que conceituam as reflexões de lacunas atuais sobre pressupostos aqui então colocados.

## **EXTRATOS DE OITO TRABALHOS PESQUISADOS**

Os pequenos trechos aqui colocados, que foram extraídos de oito trabalhos, vêm como uma ilustração ou exemplificação da proposta dessa dissertação, e também como norte na criação de uma narrativa congruente a partir dessas pequenas colocações que se resultará em um apoio fundamental para o marco teórico do trabalho. Estes extratos, foram retirados de diversas plataformas digitais confiáveis, as quais relaciono no final da dissertação.

Para tais, estabeleci um fichamento, organizando minhas principais ideias e conhecimento sobre o assunto, estabelecendo metas a serem cumpridas. A pesquisa foi feita usando palavras chaves apropriadas a temática de interesse, fazendo uma leitura dinâmica, identificando e retirando as informações necessárias e também as contribuições principais para o desenvolvimento desta pesquisa em questão. Neste processo, consegui amplamente ter uma visão mais detalhada do que foi feito até o momento sobre o assunto, partindo dos fundamentos atribuídos aos fatos colhidos.

Abaixo apresento de forma sucinta o que foi extraído e que de certa forma tem valia consistente e relevante a este trabalho – seja de forma direta ou indireta, facilitando uma maior compreensão referente ao assunto e até então sobre o que foi publicado.

- **O AMÁLGAMA ATOR-PERSONAGEM: DA MÍMESIS TRANSPARENTE À ATUAÇÃO EXPERIMENTAL**

Pedro Maciel Guimarães e Sandro Oliveira

O presente trabalho faz uma abrangência de elementos, propondo uma antítese discursiva que é chamada de atuação experimental, dentro de um processo de imitação corporal de personagens com qualquer tipo de deficiência ou restrição física ou mental que fosse mediada por atuações baseadas na autoridade e competências do ator profissional, capaz de figurar tais condições restritivas de maneira convincente e psicologicamente embasada.

Pedro traz uma discursiva em relação a filmes que, de uma maneira comedida, tratam do tema com interpretações “saborosas” para o grande público, utilizando-se de atores profissionais interpretando personagens com malformação física ou as deficiências

intelectuais, que de certo modo têm sido, com raras exceções, um tabu de ordem ética e estética.

Para tal, empregam a metodologia dos estudos atorais, buscando desenvolver uma análise estética sobre processos e produtos de atuação (gestos, postura corporal) em filmes nos quais atores-personagens são acometidos por algum tipo de condição especial (nanismo, malformação congênita, Síndrome de Down, surdez ou deficiência intelectual), o que faz com que haja interdependência essencial entre representação e referente.

### **• A DESCOBERTA DOS PALCOS DA INCLUSÃO: O TEATRO COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA E OTIMIZADORA DAS APRENDIZAGENS**

Susana Guimarães

Nesse artigo, Suzana parte de uma experiência pessoal e intuitiva, buscando inferir e destinar o processo teatral nas escolas públicas, especificamente com as pessoas com deficiência mental, utilizando do teatro como um método analítico em áreas específicas do cognitivo, como, por exemplo, autoestima, aprendizagem, criatividade, entre outras. A partir de observações diretas dos trabalhos realizados com o público e entrevistas feitas com profissionais da área da educação, e também psicólogos e alunos sem deficiência, ela procura responder a problemática do trabalho, que é: poderá o teatro otimizar as aprendizagens do aluno com deficiência mental, assim como potenciar a sua inclusão?

No primeiro capítulo, ela desenvolve temas e conceitos sobre a deficiência mental. Já no segundo capítulo, é descrito todo o processo metodológico de investigação com o qual ela pretende verificar a importância do teatro como estratégia lúdico-pedagógica e inclusiva no desenvolvimento do aluno com deficiência.

Dentro de todo o processo, Susana conclui que o teatro pode, sim, ser um recurso otimizador e inclusivo para pessoas com deficiência. A autora reforça que cria um caráter humanista, sustenta a qualidade e o conhecimento, transportando-os para um lugar onde podem ultrapassar a si mesmos, livrando-se de constrangimentos partidos de uma sociedade capacitista.

## **• AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, Allyne Nunes de Oliveira e Elaine Cristina Freitas Veiga

Nesse artigo, as autoras desenvolvem um estudo referente ao processo de ludicidade no ensino-aprendizagem das crianças com Síndrome de Down, especificamente, da educação infantil, com enfoque metodológico na arte da dança. Percorrem sobre informações inerentes aos primeiros registros que trazem estudos sobre crianças com a síndrome até a atualidade, ou seja, estudos recentes. Na pesquisa, adotam uma abordagem qualitativa, por meio de estudos bibliográficos sobre educação infantil, dança e Síndrome de Down, com o objetivo de elucidar uma problemática, tendo como viés teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural vygotskyana.

Utilizam de Vygotsky e o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) como referência teórica para explicar sobre o brincar. Enfatizam que é através das brincadeiras que as crianças com Síndrome de Down, assim como todas as outras, vão descobrindo o mundo, tendo relações com os outros. Discutem também em um tópico sobre as contribuições da dança no ensino das crianças com Síndrome de Down na educação infantil.

Concluem que a inclusão e o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down são de suma importância em ambientes lúdicos, sendo possível trabalhar atividades que estimulem seu desenvolvimento de forma prazerosa, sem ser cansativo e, ao mesmo tempo, incentivando sua autonomia. Essa inclusão pode ser dada através da contribuição da dança como produto humano que se constitui e se constrói nas interações sociais dentro de um processo histórico-cultural, promovendo manifestações que desenvolvam percepção, imaginação e criação, processos que humanizam o indivíduo.

Quanto à importância da dança para a educação, acreditam na necessidade de um trabalho consciente e interdisciplinar que contemple as demais práticas da escola, a ampliação da formação do professor em relação à abordagem corporal, além de formação

prática, visto que a dança constitui uma atividade importante dentro da escola, que visa à formação de pessoas atuantes, autônomas, conscientes e humanas.

- **ESCRITA E SÍNDROME DE DOWN – EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DO EDUCADOR, TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

O intitulado projeto acima objetivou realizar um estudo sobre a apropriação da escrita por cinco crianças com Síndrome de Down, em uma faixa etária de 10 a 13 anos de idade. Como procedimento de pesquisa, foram realizadas intervenções pedagógicas semanais, com base na Teoria Histórico-Cultural.

No início, constatou-se que as crianças apresentavam dimensões diferenciadas de aproximação com o universo escrito. Foram observados avanços nas representações gráficas e nas tentativas individuais de escrita. Dois alunos passaram a construir pequenos textos; um se encontra no início da escrita alfabética; e dois continuaram a apresentar dificuldades, aproximando-se da escrita de forma muito tímida, presos à formalidade escolar e necessitando de uma mediação direta para a constituição das palavras.

Metodologicamente, os encontros pedagógicos eram planejados cuidadosamente, na tentativa de trazer atividades constituídas de sentido e, através delas, o trabalho com a escrita. Nessa perspectiva, foram realizados vários projetos temáticos, como:

- 1) Projeto de identidade: quem eu sou, coisas de que eu gosto, minha rotina, dia do meu aniversário;
- 2) Jogos e brincadeiras: jogos de regras, brincadeiras variadas, confecção de brinquedos;
- 3) Confecção de uma revista: vivência de todo o processo de construção de uma revista, as diferentes seções, o sumário, a organização interna, a utilização de fotos, ilustrações, comentários;

4) Teatro e dramatização: elaboração, ensaio e apresentação de uma peça teatral. Conforme decisão das crianças, foi uma adaptação do texto “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo, o qual passou a ser denominado “A Menina Maluquinha”.

Como resultado conclusivo do projeto, verificou-se a importância da mediação, em todas as suas dimensões, seja através da intervenção direta do outro (professor ou colega); dos recursos sociais escritos (textos, palavras, rótulos, revistas, livros infantojuvenis, peças teatrais); ou de signos, como a linguagem (oral, gestual, mímica, artística, musical, teatral, gráfica). Assim como a eficácia de atuação, tendo em vista a zona de desenvolvimento potencial de cada um, em vez de focar o desenvolvimento real, como é comum no início do processo de alfabetização, nas abordagens tradicionais. Outro aspecto foi evidenciar a competência de crianças com deficiência intelectual e suas possibilidades de criatividade, memória, abstração, portanto, de acessar as funções psicológicas superiores, apesar dos déficits intelectuais próprios da condição de deficiência.

**• CLASS TIME PHYSICAL ACTIVITY PROGRAMS FOR PRIMARY SCHOOL AGED CHILDREN AT SPECIALIST SCHOOLS: A SYSTEMATIC MAPPING REVIEW – PROGRAMAS DE ATIVIDADE FÍSICA NO HORÁRIO DE AULA PARA CRIANÇAS EM IDADE DO ENSINO PRIMÁRIO EM ESCOLAS ESPECIALISTAS: UMA REVISÃO DE MAPEAMENTO SISTEMÁTICO**

Chloe Emonson, Jane McGillivray, Emily J. Kothe, Nicole Rinehart e Nicole Papadopoulos

Na pesquisa, as autoras trazem a discussão de que as crianças com deficiência tendem a ser menos ativas do que os seus pares, referente ao desenvolvimento típico, e podem perder, portanto, importantes benefícios. Os programas de atividade física durante as aulas podem fornecer adicionais para as crianças e demonstrar contribuições para inúmeros benefícios em sala de aula. No entanto, não está claro que as oportunidades oferecidas no processo estão em configurações com educação.

A revisão teve como objetivo identificar e mapear os programas de atividades físicas em horário de aula implementados em escolas e turmas especializadas. Nove bases de dados eletrônicas foram pesquisadas, e também foram analisadas fontes bibliográficas.

Os programas incluídos foram mapeados e sintetizados narrativamente de acordo com o tipo de atividade. Dos 2.068 registros analisados, 34 programas foram incluídos: programas envolvendo atividades de dança e teatro, que foram os mais comuns, e também programas que contemplaram exercícios de alongamento, que foram implementados com menor frequência.

No processo, concluíram que as oportunidades propiciadas pelas atividades físicas são eficazes em ambientes de educação especializada. Mas, novas pesquisas ainda se fazem necessárias para construir a base de evidências a esses programas. O primeiro passo foi dado pelas autoras, o qual não se julgou em vão. Estimativas satisfatórias de dados beneficiaram a saúde biopsicossocial advinda das atividades físicas, abordando lacunas identificadas nos programas, que podem impactar de forma positiva o desenvolvimento e trajetória de crianças com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

## **• O JOGO TEATRAL E A INCLUSÃO DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS**

Ana Lucia Ribeiro da Silva

Ana Lucia, em seu artigo, traz a discussão sobre a problemática existente às pessoas com deficiência em seus processos inclusivos. Mediante a isso, ela visa a proporcionar a integração dessas pessoas, com uma abrangência na sociedade, por meio de jogos teatrais, utilizando direcionamentos pedagógicos e subjetivos e propiciando possibilidades que favorecem a inclusão.

Em um texto escrito no ano de 2012, usa-se o termo errôneo “portadores de deficiência”. Nele, ela busca trabalhar de forma coletiva com professores e profissionais específicos da área teatral, fazendo um recorte específico e sucinto da pessoa com deficiência e também dos jogos teatrais.

Como metodologia, foi pensado nas ações do profissional de teatro, por ser a arte a disciplina da preferência dos alunos envolvidos no projeto, deficientes e não deficientes. Os diversos tipos de jogos foram inseridos por apresentarem um histórico favorável; sua

aplicabilidade foi utilizada através da pedagogia teatral, que sempre foi um reconhecido recurso metodológico.

No artigo, conclui-se que as pessoas envolvidas perceberam a importância desse e de outros projetos que promovem a inclusão de pessoas com deficiência. Os alunos participantes conseguiram ultrapassar barreiras antes desconhecidas para eles e que fomentaram o acolhimento, as possibilidades de amizade e socialização. Também conheceram um pouco mais a si mesmos e enfrentaram juntos as dificuldades do jogo, um auxiliando o outro.

### **• O LÚDICO NA PEDAGOGIA COM PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

Driele Cendon Trindade, Sormânia Pereira Trindade e Tales Câmara de Lima

Os autores analisam a ludicidade como um recurso na educação e seus efeitos no desenvolvimento das pessoas portadoras de necessidades especiais na Escola Viva, localizada no município do Natal/RN. O estudo, de 2004, onde também se usa o termo “portador de deficiência”, fornece subsídios para explorar a sensibilidade dessas pessoas, liberando-as da rotulação de que são “incapazes” de aprender e produzir; procuram demonstrar que, apesar desses alunos serem deficientes, eles são capazes de aprimorar seus conhecimentos, sendo o lúdico um método essencial indispensável na atividade, considerando o quanto esse aspecto contribui para as manifestações na vida sociocultural de cada um deles.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, na qual buscaram uma relação estreita com a realidade dos alunos com deficiência, através de entrevistas abertas aos educadores e diretores e, ainda, aos próprios envolvidos no decorrer das atividades. Nas aulas de português, matemática, artes, ciências sociais, educação física, culinária, dança e música, além das aulas de campo, foram inseridas algumas atividades específicas que podem contribuir para o desenvolvimento de cada aula e propiciar, ao máximo, um aproveitamento de situações, entre várias possibilidades, para ajudar o desenvolvimento físico e psíquico das pessoas com deficiência.

No processo final, observou que o lúdico, associado à pedagogia, estimulou de uma forma mais eficaz o desenvolvimento das pessoas com deficiência, que se mostraram pessoas interessadas e bastante participativas. Durante as aulas, constataram que a dinâmica usada pelos educadores foi eficaz, propiciando um interesse coletivo em qualquer atividade desenvolvida, e no decorrer do período de estudo comprovaram realmente o desenvolvimento físico e psicológico através da educação x lúdico.

- **TEATRO: CAMINHO DE INCLUSÃO, DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PESSOAL**

Doraci Tereza Roso Stokmann

Doraci compõe nesse documento, escrito em 2007, uma breve pesquisa bibliográfica com uma práxis vivenciada, a respeito da contribuição da arte cênica, especificamente, dos jogos dramáticos, como caminho de inclusão e desenvolvimento dos alunos com deficiência mental. Ela realizou uma Oficina de Jogos Teatrais, pelo período de aproximadamente três meses, dentro da Escola de Educação Especial Caminho Feliz - Apae de Capanema, com a participação de alunos da 7ª série do Colégio Estadual Rocha Pombo, do município de Capanema/PR.

Na experiência vivenciada, aborda Spolin e seus Jogos Teatrais, manifestando a possibilidade de desenvolvimento pessoal, social e de inclusão de alunos com diversas deficiências e alunos sem deficiência através dos conteúdos de arte e do intercâmbio entre as escolas especial e comum.

Doraci traça uma metodologia baseada em atividades em quatro grupos, que tiveram como referência e fonte de pesquisa a professora de teatro, escritora e agitadora cultural Olga Reverbel (1989 e 2002). Os grupos traziam atividades de relacionamento; de espontaneidade; de imaginação; e de observação e percepção. A autora faz uma sucinta explanação sobre cada tópico.

Ela conclui o estudo enfatizando a importância do projeto para os alunos com e sem deficiência, pela possibilidade proposta do conviver consigo e com o outro, de aceitar-se como se é, de ser considerado pelo outro, de alteridade. Expõe a clareza da prática não

discriminatória, que não se dá em função dos espaços que as pessoas ocupam em comum, mas sim, em função da capacidade que possuem de conviver de forma respeitosa e fraterna.

**CAPÍTULO 1**

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

**NA SOCIEDADE**

**E EXPECTATIVAS PRODUTIVAS**

Sabe-se que a deficiência, quando caracterizada, produz um preconceito que se expressa como um mecanismo de renegação social, uma vez que as particularidades referentes às suas diferenças são apontadas como uma falta, uma carência ou uma incapacidade. Isso ocorre sempre, em graus diferentes, em toda sociedade. Pensando-o como um corpo diferenciado, diverso, o corpo da pessoa com deficiência é considerado pouco útil para uma sociedade que opera majoritariamente com rótulos, que demanda muita energia e flexibilidade dos corpos, cuja produção provêm do trabalho, da adequação e da subserviência. Seguindo outro aspecto da relação com corpos supostamente saudáveis ou não, temos de considerar a normatização através do controle do corpo e, do mesmo modo, a comparação com uma aparência corporal considerada convencionalmente como harmoniosa, bonita. O corpo se torna então matéria-prima – é semelhante a qualquer produto lucrativo.

Uma sociedade que se estrutura de forma produtiva acaba por priorizar pessoas que sejam as consideradas como fortes, competentes, que tenham um corpo “salubre” para integrar e competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem é um obstáculo para a produção. Assim, a instância corpórea da pessoa com deficiência, em sua disformia ou fora dos padrões, remete à imperfeição humana. Analisando essas questões relativas ao corpo, entende-se que a sociedade ainda se desenvolve deficitariamente, também como um corpo deficiente. A existência do culto ao corpo útil e aparentemente saudável torna-se pano de fundo para aqueles que se encontram numa condição específica e lembram a fragilidade que a sociedade quer negar (YAZBEK, 2004).

Dessa maneira, outro aspecto da mesma situação pode ser oportunamente notado: a origem preconceituosa da deficiência estaria unicamente na estigmatização social da pessoa pertencente a essa condição, cujo foco incide em seu corpo e em seus comportamentos limitados, como parte desse corpo, nutrido pela inconsciência social das necessidades específicas de cada um.

E, assim, constrói-se uma particularidade na vida dos Downs, dos cegos, dos surdos, capaz de explicitar todos os seus comportamentos de uma forma atroz. Esse processo de rotulação incorpora determinadas representações e com uma tipificação que a nega como pessoa, como parte constituinte desse sistema social, como uma diferença negativa, o que irá indicar como elas devem se comportar (GLAT, 1991).

## 1.1. SÍNDROME DE DOWN - BREVE HISTÓRICO

Em 1866, John Langdon Down, médico inglês que trabalhava no Hospital Real de Londres, fez a primeira descrição clínica sobre a síndrome que posteriormente teria seu nome. Em um estudo publicado por Langdon, era descrito e classificado o fenótipo desses pacientes. Extraída em exame laboratorial, a nomenclatura “Idiotia mongólica” caracterizava sua descoberta, relacionada a todas as pessoas que apresentassem fissura palpebral oblíqua, pequena estatura, déficit intelectual e nariz plano (BRASIL, 2003).

Devido aos progressos dos estudos, principalmente a respeito da cirurgia cardíaca, levando em consideração o acesso ao sistema de saúde, assim como, de uma maneira geral, toda a população, em meados do século XXI foi ampliada em uma média de 60 anos a expectativa de vida das pessoas com Síndrome de Down, podendo haver uma variação entre pessoas afrodescendentes. Nesse público, a média cai para 35 anos. Com o aumento de expectativa de vida e avanço no entendimento das potencialidades das pessoas com deficiência, desenvolveram-se estudos acadêmicos e programas de políticas públicas para desenvolver e elaborar diferentes projetos de educação, com vistas à escolarização, ao futuro profissional e à autonomia das pessoas com Síndrome de Down (BRASIL, 2003).

No Brasil, entre outros subsídios sociais de apoio à pessoa com Síndrome de Down, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) foi pioneira em prestar amparo médico e também em oferecer trabalhos terapêuticos às pessoas com deficiência intelectual. A fundação dessa associação ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954. Os expoentes Beatrice e George Bemis, representantes diplomatas dos Estados Unidos, ao chegarem naquele ano, perceberam a não existência de uma instituição que acolhesse seu filho com a Síndrome de Down (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011).

Contudo, a Apae recebeu, inicialmente, as pessoas com deficiência múltipla e intelectual que apresentavam dificuldades na aprendizagem, e que foram excluídas por entidades escolares da rede pública e privada, privando-as dos processos de ensino e aprendizagem (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011). Logo, esse movimento advindo das unidades da Apae cresceu e foi para outras capitais e, futuramente, para as cidades do interior dos estados. Devido ao crescimento citado, foi necessária a criação de um organismo nacional. Assim, em 10 de novembro de 1962, foi fundada a Federação Nacional das Apaes (Fenapae), em São Paulo. A Fenapae quis proporcionar atenção integral

e integrada, promovendo articulações, interligação entre saberes, recursos, programas e ações (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011). Os serviços sociais têm por prioridade as seguintes ações: saúde, arte-educação, educação profissional, educação regular e educação física. É importante ressaltar que as famílias das pessoas com deficiência também estão envolvidas nas ações, recebendo orientações e apoio.

O trabalho desenvolvido nas escolas especiais da Apae e demais parceiras visa à compreensão e ao conhecimento da subjetividade, experiências e limitações das pessoas com deficiência. Determina-se o trabalho a partir das potencialidades individuais, além das dificuldades de aprendizagem, subsidiando o desenvolvimento dos aspectos sensório-motor, da linguagem, hábitos de higiene, saúde, alimentação, socialização e atividades da vida diária.

Foi a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005), que as diversas redes educacionais passaram a rever suas concepções de ensino de modo mais efetivo. Assegurada na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de dezembro de 1996, a disciplina de Arte passa a existir oficialmente nas Apaes (BRASIL, 1996).

Atualmente, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com o propósito de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, prevê o fim das Apaes em todo o Brasil. O documento sugere que o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação deve ser universalizado na rede regular de ensino. Encontra-se no Senado o texto do PNE ainda sem data ou previsão para ser votado; aguarda, então, a deliberação da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). Contudo, enquanto a votação não ocorre, o respectivo texto do PNE ainda sofre alterações na sua composição final pelos senadores.

Antes da aprovação do PNE, membros das Apaes de todo o país querem que a população seja ouvida sobre essa possibilidade de enfraquecimento das escolas especiais e possa ter o direito de escolher entre o entendimento das instituições especializadas e a educação oferecida pela rede pública. Entretanto, salienta-se que o trabalho de instituições como a Apae é muito importante, pois, além de toda estrutura, existem profissionais preparados para lidar com a realidade da pessoa Down.

## **1.2. PESSOA DOWN: UNIVERSO BIOPSIKOSSOCIAL**

Obviamente, o desenvolvimento da pessoa está relacionado ao contexto sociocultural, pois não é possível considerá-lo enquanto um processo previsível e universal. De acordo com Vygotsky (1988, p. 99), desde o início, em seu desenvolvimento, a criança constrói um significado próprio para suas atividades, dentro do contexto social em que vive. Enfatizando a importância dos processos dialógicos de aprendizado que, segundo ele, desde a saída do mundo uterino, estão relacionados com o desenvolvimento da criança. Apenas um parêntese: tal desenvolvimento é, em parte, definido pelo processo de maturação. Mas é o acréscimo ao cognitivo através da aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de abrangência, que ocorrem no contato direto do indivíduo com o ambiente que o cerca: “O aprendizado humano é delineado a partir de uma natureza social específica e um programa desenvolvimentista através do qual as crianças embreiam no modo intelectual daqueles que as rodeiam” (VYGOTSKY, 1988). Sabe-se que os primeiros anos de vida são cruciais para esse processo, e o papel que a família desempenha é o principal mediador.

Para Rodrigo e Palácios (1998), o desenvolvimento das crianças com necessidades específicas, quer intelectuais e/ou psicomotoras, depende de uma visão sistêmica. Partindo da premissa de que vários fatores afetam o desenvolvimento da criança Down, e sendo o fator principal o ambiente familiar, esse espaço deveria ser o lugar natural onde a pessoa deveria crescer e receber auxílio. Nesse sentido, espera-se que o sentimento de pertencimento seja exercido antes no espaço da família, além da promoção da individualização.

É certo que o pertencimento faz parte da individualização. Para Bowlby (1989), existe uma interdependência entre o comportamento do bebê e a pessoa que cuida dele. Na família, quando os pais reconhecem a dependência da criança e se adaptam a esta realidade, o bebê cresce num sentido de integração. Quando saudáveis, essas serão as primeiras experiências emocionais e de aprendizagem, vivenciadas nas relações com os pais, que serão responsáveis pela formação integral.

O pesquisador Melero (1999) postula que essas primeiras experiências em crianças Down podem ficar comprometidas pelo impacto e estigmatização que essa realidade produz na família. Tal impacto pode dificultar que a mãe tenha reações assertivas, de acordo com a sua sensibilidade natural, impedindo que as primeiras experiências ocorram satisfatoriamente, como ocorreriam com uma criança tida como saudável.

Já para Bowlby (1993), a existência de uma criança com distúrbio representa uma ruptura para os pais. Quando eles relacionam as expectativas construídas em torno do filho normal, elas tornam-se insustentáveis devido à criança limitada que, por causa da deficiência, representa a perda de sonhos e esperanças. Desse modo, a criança Down foi associada, por mais de um século, à condição de inferioridade. Apesar do conhecimento acadêmico dos sistemas neurológicos, sindrômicos e psicológicos acumulados sobre a Síndrome de Down, o estigma de inferioridade e incapacitação é presente e influencia a imagem que os pais constroem de sua criança Down e sua reação com ela.

Cesarin (1999) descreve que as famílias diferem em sua reação diante do nascimento da criança Down. Algumas passam por um período de crise acentuada, recuperando-se lentamente. Outras têm mais dificuldade e desenvolvem uma situação crônica, como num processo de luto permanente, subdividindo esse luto em quatro fases: na primeira fase, há um entorpecimento com o choque e descrença; na segunda, aparece ansiedade, medo e protesto, com manifestação de emoções fortes e desejo de recuperar a pessoa (filho) idealizada, vista como perdida; a terceira fase se caracteriza pela desesperança com o reconhecimento da realidade imutável da perda; e a quarta fase traz uma recuperação e acolhimento embotado com a gradativa aceitação da mudança.

Durante os estágios iniciais até a primeira infância, a criança Down apresenta reações mais lentas, o que provavelmente provoca uma percepção diferenciada com o ambiente em que está presente (CESARIN, 2001). Cognitivamente, o desenvolvimento acontece de uma forma diferente e de maneira mais lenta. As diferenças sociais, aspectos cognitivos e afetuosos são mais efetivos, tornam-se maiores perante o crescimento da criança Down, já que os empecilhos do processo de ensino-aprendizagem dificultam o desenvolvimento integral.

Segundo Cesarin (2001), um trabalho de estimulação psicopedagógica precoce procura propiciar o desenvolvimento dos potenciais. O mesmo autor descreve ainda que, embora a estimulação tenha efeito benéfico sobre o desenvolvimento, muitas vezes, mesmo que as habilidades sejam desenvolvidas constantemente, sabemos que frequentemente não há um espaço familiar de credibilidade em relação à criança, e esse processo pode se tornar mais retardatário.

Uma distinção específica que nos é muito útil para o esclarecimento desse desenvolvimento potencial é que a família, ainda que desnordeada pela presença da pessoa

Down, encontra um refúgio no intenso processo de exercícios que os estimulam. É preciso, entretanto, ter o cuidado para que o lugar do relacionamento afetivo não seja tomado por essas atividades de estimulação, bem como a família não acabe por transferir as suas responsabilidades em interagir com a criança. Para Cesarin (2001), pais que conseguem manter a ligação afetiva, estreita e positiva favorecem a aprendizagem, proporcionando condições de desenvolvimento e de segurança para sua independência e autonomia, preparando-as para o ambiente complexo da escola.

### **1.3. PESSOA DOWN E O AMBIENTE ESCOLAR**

Parafraseando Vygotsky, Borowsky afirma que grande parte da dificuldade das crianças classificadas com deficiência intelectual acontece devido ao seu isolamento e à pouca interação com o meio social imposto para elas (VYGOTSKY, 1989, p. 60 apud BOROWSKY, 2008), tornando necessário que essas crianças façam parte de um convívio social para além das relações familiares. Lembrando que a escola não é uma estruturação imparcial e é preciso que isso esteja claro, pois representa uma ideia de mundo e um esquema social de classes marcadas pela dominação; a convivência escolar é imprescindível na formação da criança. Se não forem considerados os atributos políticos intrínsecos à educação, corre-se o risco de se cair no engodo de retóricas políticas de excelente qualidade, porém, com práticas ainda incipientes e muito distante dos objetivos.

Buckley e Bird ressaltam a importância que um ambiente escolar tem em propiciar condições nas quais todas as crianças possam desenvolver aspectos como o social, emocional e acadêmico. (BUCKLEY; BIRD, 1998). Sabemos que, para tanto, políticas públicas e iniciativas privadas na escola devem investir no treinamento de seus profissionais, a fim de capacitá-los a lidar com a criança Down e afins, além de fomentar o acolhimento também entre todas as crianças.

Atualmente, vemos que a escola inclusiva tem sido alvo constante de discussões. Embora a legislação vigente seja pontual e incisiva a favor da inclusão, ainda presenciamos manifestações de dúvidas, incertezas e resistência por parte de professores, pais e comunidade em geral. Nesse sentido, fundamento a importância sobre as contribuições científicas para a implementação de políticas públicas conscientes que possibilitem a inclusão, não somente focalizando a comunidade escolar, mas também a família, uma vez que nessas relações encontram-se inúmeros obstáculos para o exercício pleno da inclusão.

Pensando numa construção da pessoa sob a ótica biopsicossocial, a escola é um ambiente indiscutivelmente essencial. É certo que o ideal seria construir um ambiente escolar inclusivo e, ao mesmo tempo, acolhedor, o que não é tão fácil assim, mas se torna fundamentalmente importante quanto ao êxito das práticas pedagógicas na realidade da inclusão em sala de aula.

Esse ambiente vai muito além do bom relacionamento com os alunos. Um ambiente inclusivo e acolhedor é aquele em que todos os membros da comunidade escolar coexistem em harmonia, em prol da otimização constante do aprendizado humanizado. Isto é, toda a

estrutura: corpo docente, funcionários e gestores convivem e exercem práticas para que todo o clima escolar esteja harmonioso e preparado para os desafios da escola diversificada.

Em contraponto às escolas especiais, e de forma particularizada, é oportuno observar que, em um estado constante, a inclusão nas escolas regulares de crianças com Síndrome de Down vem crescendo nos últimos dez anos. Fatores como a adaptação curricular, os ambientes bem estruturados e adaptados às necessidades das crianças e também uma série de abordagens de ensino que facilitem o aprendizado são e devem ser considerados para que o sucesso faça presente na inclusão dessas crianças (HOLDEN; STEWART, 2002). No âmbito da Síndrome de Down referente à construção do processo escolar e do desenvolvimento de seus filhos, os pais são motivados por inúmeras variantes, como: a forma como o diagnóstico é revelado; os níveis de dificuldade de aprendizagem; a condição psíquica parental; o apoio do entorno familiar; dentre outras variantes que exercem forte influência no processo citado acima.

Dessa forma, no ambiente escolar, o processo do desenvolvimento cognitivo da criança Down se dará de forma mais rápida quando ela for integrada às atividades cotidianas destinadas à família, unindo-se às rotinas concretas, deixando de lado as abstrações. Assim, poderá desenvolver suas habilidades, potencialidades, a vivência em grupos, o respeito a normas e limites. Como consequência disso, despertará dentro de suas capacidades uma maior agilidade mental nas atividades psicomotoras.

Em um nível mais amplo da cultura e sociedade, cito o brincar. O improvisado que a brincadeira pressupõe ainda (e isso não é raro) não é levado a sério por alguns pais e alguns professores, pois acreditam ser a brincadeira em si uma perda de tempo – não generalizo o fato, muitos professores e pais já têm a ideia formada ou ainda em construção de que a brincadeira pode, sim, gerar aprendizado. No entanto, principalmente no caso da pessoa com Síndrome de Down, o brincar é de suma importância, uma vez que se assemelha a um ensaio da vida social. A brincadeira proporciona inúmeras estratégias, a saber: o inusitado, a criatividade, o faz-de-conta, situações psicológicas complexas, o fortalecimento de relações, o entendimento de estruturas ligadas aos afetos e aos relacionamentos, tornando um amplo caminho para o desenvolvimento integrado em qualquer instância humana, posto ser efetivamente eficaz tanto para pessoas tidas como normais ou com deficiências.

Além dessas costuras mais orgânicas entre a brincadeira e o ambiente escolar, não tão menos importante, destaco a Arte que, como a Educação, atua como elemento que

interliga o brincar e o ensinar. Ela funciona como elo entre o imaginário e o aprendido, entre o necessário e o essencial na educação, como inclusão ao diferente, como oficina para livre expressão em toda e qualquer forma que essa arte se expresse. Independentemente desse fato, podemos refletir sobre a importância de trabalhar Artes como teatro, dança, música, jogos pedagógicos e artes visuais com pessoas inseridas na educação inclusiva, permitindo que as ações como o ver, o perceber e o saber sejam priorizadas; que processos sentimentais e sensoriais sejam enfatizados, compreendidos nas formas e nos espaços, impulsionando cognitivamente suas habilidades.

#### **1.4. O CAPACITISMO E A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN**

Neste tópico, busco direcionar o discurso acerca do capacitismo e em que ele consiste. Na busca de entendê-lo e, de certa forma, compreender o que as pessoas com Síndrome de Down sofrem, evitando o preconceito que muitas vezes aparece de maneira sutil e “inofensiva”, utilizando-se de um “disfarce” de brincadeira. Assim sendo, tentaremos assimilar, de fato, algumas das principais demandas que as pessoas com deficiência possuem e quais as formas possíveis para elas serem incluídas socialmente e viverem dignamente, com qualidade.

Em alguns parágrafos acima, de maneira sucinta, tentei definir o capacitismo. O vocábulo, que é traduzido da língua inglesa *ableis*, tem como significado ofender ou desacatar pessoas por sua deficiência. E, como já falei anteriormente aqui sobre essas pessoas e seus direitos, apenas em meados do século XX a sociedade passou a agir de uma maneira inclusiva, usar de uma conduta correta, deixando, a partir de um diagnóstico clínico, de omiti-los e de referir-se a elas como doentes. Isso significa que, por diversos anos, as pessoas com Síndrome de Down foram discriminadas, não incluídas socialmente, e muito menos tiveram o reconhecimento devido sobre seus direitos.

Historicamente, esse processo discriminatório perante as pessoas com deficiência, de certo modo, contribuiu para que edificássemos nossa estruturação econômica, política e social não considerando de forma efetiva a integração e participação dessas pessoas na sociedade. Mesmo tendo reconhecido os direitos das pessoas com deficiência com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conseqüentemente, até os dias atuais, atitudes capacitistas desse processo repercutem em seus modos de vida, pois sempre se encontram obstáculos que dificultam a acessibilidade a recursos básicos e diversos serviços.

Em sua dissertação de mestrado, editada posteriormente em livro (2022), o presente orientador desta análise bibliográfica, André Magela (2010) (2022), intitula o tópico 2.1, em “Resistência”. O autor traz um recorte onde se discute elementos de hegemonia, conceitos ideológicos designados de uma estrutura social a outra menos favorecida. Achei bastante pertinente fazer uma abertura para essa citação, principalmente porque tratamos aqui de pessoas que não se enquadram em padrões sociais de corpos considerados extremamente belos, úteis e funcionais – precisando, assim, resistir.

Baseando-se em conceitos de Michel Foucault e Judith Revel, Magela (2010) (2022) propõe, de forma específica, uma relação na conceituação de ambos autores sobre o conceito da resistência. Tal conceito, dentro do assunto aqui abordado, nos é bastante interessante, além de contribuir para um entendimento ainda maior sobre o capacitismo. Em uma sinonímia, que foi historicamente provisória, das palavras “resistência” e “transgressão”, ele traz a relação de coextensividade, estabelecendo fluxos investigativos no âmbito prático e estético referente ao cenário social, onde ocorrem processos que acabam homogeneizando as subjetividades existentes.

Isso resulta em uma ampliação da compreensão que podemos ter dos limites encontrados e vividos dentro de experiências sociais da pessoa com deficiência. Correlacionando essa discussão de derrubadas de paradigmas com o trabalho desenvolvido pelo orientador citado, vemos uma abordagem bastante congruente, na qual podemos delinear com a explanação que coloco neste tópico a respeito do capacitismo. Sua discussão sobre a transgressão/resistência vem tratar de aspectos relevantes, mas que, de alguma forma, para as pessoas com deficiência, pontua como uma libertação de privações impostas, se tornando um “escape” para elas dos dispositivos normativos e identificatórios do discurso. Em outras palavras: a sociedade e a própria deficiência podem impor limitações, mas a vontade dessas pessoas de superação das barreiras precisa e deve ser maior que qualquer tipo de ação opressora que rotula o sujeito pela sua condição. A nossa estrutura social coloca empecilhos para a inclusão das pessoas com Síndrome de Down em ações propícias para o estímulo de integração coletiva e social. Essas atitudes de distanciamento social podem ser vistas e designadas como presença do capacitismo.

O capacitismo caracteriza-se como um tipo de opressão, desqualificação e desvalorização, que define com princípios preconceituosos referidos à estruturação corporal e/ou cognitiva das pessoas com deficiência. Quem não está inserido dentro de um padrão em um determinado cenário social terá menos ou até mesmo nenhuma oportunidade mediante a vida ativa, não tendo, assim, a acessibilidade aos seus direitos primordiais e suas garantias.

Apesar de ser um vocábulo que passou a ser usado recentemente, o capacitismo já se encontra tão presente socialmente que é quase imperceptível, pois foi naturalizado. Em partes, isso acontece devido ao preconceito, que pode ser visto nesses casos como consequência das ações individuais das pessoas que se agregam como uma estruturação

social preconceituosa. Mexer nisso seria como transformar todo um processo social já estruturado e consolidado.

A complexidade dessa transformação e de sua realização nos convoca a pensar em sua produção e no próprio termo “estruturação social”. A busca que oportuniza espaços e ambientes vitais na sociedade, tais como, educação, mercado de trabalho, lazer, entre outros, se faz presente de forma efetiva e essencial para inclusão da pessoa com Síndrome de Down e a extinção do capacitismo, diminuindo assim, os obstáculos existentes na vida social dessas pessoas.

Num reconhecimento da importância de estabelecer continuamente ligações do quadro teórico com os exemplos pertinentes e com os fenômenos encontrados e situados na realidade em questão, pessoas com deficiência estão mais suscetíveis à violência doméstica e sexual. Alguns estudos estimam que uma porcentagem de 40% a 68% das pessoas com deficiência é cruelmente agredida em todo o território brasileiro. Esse índice tem um aumento assustador quando se trata de violência sexual. Estima-se também que são pouquíssimos casos em que pessoas com deficiência possuem curso superior, e um total de 6% das pessoas com deficiência não tem instrução alguma, isto é, não possui conclusão do Fundamental 1 e 2 e muito menos o ensino médio completo.

Chamo a atenção de que se depende de inúmeros fatores para que se faça uma justiça de equidade aos grupos vulneráveis socialmente que vivem em desigualdade, como as pessoas com deficiência. Destaca-se entre eles as medidas legislativas que definem os seus direitos fundamentais. Todavia, essas medidas mencionadas não têm efeito quando não há um propósito social coletivo de valorizar os direitos humanos e a igualdade entre todos.

À vista disso, o que importa nessa perspectiva é a extinção do capacitismo sobre as pessoas com deficiência perante aos desafios encontrados na sociedade. Isto é, mediante uma conscientização social coletiva considerável a um tratamento digno, justo e igualitário. Sendo assim, partilharemos de uma sociedade inclusiva, forte na valorização da sua democracia e na construção de um mundo com uma menor estimativa de desigualdade social.

## 1.5. EDUCAÇÃO PARA ARTE COMO INCLUSÃO

As diversas linguagens em artes no ambiente escolar são geradoras de conhecimentos específicos, produtos e manifestações artísticas que comungam com os atos de construir, produzir, refletir, criar, ler e exteriorizar. Fatores como a sensibilidade, as emoções, a intuição, a expressão das subjetividades e o pensamento crítico são manifestados expressivamente no processo de aprendizagem em arte.

Esse componente curricular colabora para que os alunos interajam de forma crítica com a complexidade do mundo. Além disso, fortalece o respeito às diferenças e discurso intercultural, pluriétnico e plurilinguístico, importantes para o exercício da cidadania. A arte estabelece intercâmbios culturais e propicia o reconhecimento de aspectos comuns e diferentes entre elas.

Nesse processo, a manifestação do fazer artístico não pode, de forma alguma, ser minimizada às criações atestadas pelas organizações culturais e veiculadas pelos meios de comunicação, e nem sequer a prática artística pode ser viabilizada apenas como um fator estético. A arte, de modo geral, é uma prática estabelecida através da junção daquilo que se realiza com o ato de investigar, inerente à descoberta, promovendo uma libertação das aptidões humanas, frente às questões preestabelecidas e limitativas da vida cotidiana. Mediante a isso, a arte deve tornar as pessoas mais conscientes, em todos os sentidos, de que somos dotados de possibilidades inesgotáveis para tomar atitudes diante da nossa trajetória de vida, até mesmo de nossa própria realidade.

Contudo, é preciso entender a vivência e a experiência artística assimiladas à aprendizagem da arte de cunho social, oportunizando que os envolvidos se tornem criadores e protagonistas desse fazer. Eventos artísticos, culturais, espetáculos, performances, saraus, concertos, recitais, produções por meio de exposições, intervenções e outras apresentações são saberes que seu compartilhamento só é possível através da prática.

Na contramão do raciocínio acima, é recorrente e comum a compreensão equivocada do que seja produzir arte nos espaços educacionais. Esclareço: professores de arte são incitados a produzir eventos comemorativos, cuidar de seus preparativos, contando com o “auxílio” dos alunos do início ao fim, ignorando a relevância de referências aos casuais produtos. Além disso, reitera-se a convicção de que o compartilhamento das ações artísticas produzidas em arte-educação pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas sendo parte de um trabalho em processo, como oficinas, performance, entre outros.

Considerando mais uma vez que os conhecimentos organizados em arte são constituídos a partir do modo de produção da prática investigativa, o processo de criar, experimentar, desenvolver e perceber uma singularidade poética se dá através de um percurso artístico. O teatro, a dança, a música e as artes visuais são técnicas que, ao longo do tempo, são produzidas e acumuladas no fazer artístico e, de certa forma, contribuem para contextualizar as práticas artísticas aos saberes. Esses saberes possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.

Na contemporaneidade, a relação com o tempo no interior dos processos de criação artística possui uma dinâmica muito específica, uma vez que o produto final é menos importante do que o processo singular de aprendizagem de cada criança. Desse modo, é importante enfatizar sua natureza subjetiva, experiencial e vivencial, uma vez que no processo de construção do fazer artístico se concebe a concretude verbal e não verbal, sonora, visual, corporal e plástica da disciplina.

Para Matias (2017), temos a arte como uma grande aliada para a inclusão das crianças com deficiência, pois a preparação de um trabalho como o teatro, por exemplo, acaba por submeter a um imperativo de “fazer render” que lhe proporciona espaços para o autoconhecimento, ajudando no desenvolvimento global, socialização coletiva com os distintos grupos sociais que participam do movimento e, de uma maneira significativa, isso contribui para elevar a autoestima dessas pessoas.

Dessa forma, mais uma vez, destaco que o ensino de arte na educação inclusiva é uma forma de promover a percepção, a criatividade e a cultura, assumindo suas limitações com a oportunidade de expressar sentimentos. Dentro desse processo de arte-educação, o teatro cumpre esse papel. Nele começa o encontro com a alteridade e com a experiência artística multissensorial. Nessa experiência, o corpo é o 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, e pela intervenção de improvisações, jogos, encenações e atuações que caracterizam a interação entre espectadores e atuantes (MATIAS, 2017).

## **1.6. COMO A ARTE SE CONECTA COM A INCLUSÃO**

A utilização da arte como recurso para a inclusão é um propósito não muito antigo. De acordo com pesquisas feitas, especificamente, na década de 60, a aplicação de recursos artísticos em estimulação de pessoas com deficiência foi viabilizada. Nesse processo, constatou-se que estímulos sutis advindos de elementos extremamente simples, como a música, as texturas, os movimentos, entre outros, são métodos essenciais valiosas no estímulo dessas pessoas.

Torna-se fato que a importância gerada pela atividade artística é tão motivacional como inúmeras técnicas usadas no processo reabilitativo desse público. Proporcionando ainda um bem-estar para a pessoa envolvida, propiciado a partir da arguição das emoções, que ela passa a vivenciar o trabalho de forma mais prazerosa, o qual não vê apenas como um tratamento terapêutico, tornando os resultados mais amplos e possíveis.

A partir daqui, a prática artística para com as pessoas com deficiência se torna mais efetiva, extraindo fatores criativos, expressando sentimentos perante aquilo que foi criado. Suas vontades são mais explícitas e se aflora uma nova forma perceptiva de ver o mundo.

Daí, então, busco Corrêa, Nunes (2006), que trazem a arte fundamentada num propósito partindo de objetivos específicos para as pessoas com deficiências. Tais como:

- Relacionar com processos e recursos diferentes, assim como também vários tipos de materiais que possam desenvolver competências a partir do processo experimental de técnicas, manipulação de materiais e ferramentas, tanto como no relacionamento para com outras pessoas através da criação artística.
- Explorar aspectos relacionais entre o real e o pessoal, através de um diálogo interativo e curioso, onde a pessoa possa confrontar consigo mesma num processo argumentativo e indagativo, fazendo uma leitura sensível e acessível da obra na qual encontra-se inserida.
- Buscar a identificação e compreensão da arte como fator cultural histórico e diverso em suas manifestações.
- Reconhecer e respeitar a produção artística pessoal e coletiva, estabelecendo uma conectividade profunda de confiança em si e no outro.
- Estabelecer uma organização e uma constante busca de questões referidas ao aprofundamento do conhecimento artístico, por meio de diversos elementos

que possam levar à compreensão e reconhecimento de princípios estéticos presentes historicamente nas inúmeras manifestações culturais.

Nesse formato, a conectividade da arte com a inclusão traz uma promoção mais ampla da criatividade e da percepção artística da pessoa com deficiência, pois são pessoas que têm reduzidas as oportunidades de expressar suas sensações. Nessa via, torna-se extremamente importante que esse público perceba e aflore seus valores e, conseqüentemente, se sinta útil, respeitado e admirado, facilitando, assim, o acesso a uma espécie de arte igualitária e integrativa que permita de forma definitiva o seu desenvolvimento pessoal e social.

A arte torna-se um importante trabalho para estimular e contribuir na formação de um sujeito mais confiante, inteligente e de personalidade. Portanto, é uma método dinâmica dentro de um processo de autoconhecimento contínuo, que possibilita a integração e interação da pessoa com deficiência de forma espontânea e dinâmica perante aos patamares artísticos e sociais.

**CAPÍTULO 2**

**CICLO HISTÓRICO TEATRAL NA**  
**EDUCAÇÃO**

Em sua forma de educação na Grécia Antiga, inúmeras linguagens artísticas eram valorizadas. Existia um empenho por parte dos educadores e pensadores daquela época em colocar a arte em benefício da educação. Portanto, como em toda sociedade há processos de avanço e, seguindo a ordem histórica, é necessário trazer alguns aspectos importantes de outro período de transcendência na consolidação do teatro – a Idade Média. Nesse período, a Igreja condenou o teatro devido ao grau satírico usado pelos atores. No entanto, a partir da adaptação feita por São Tomás de Aquino, a filosofia de Aristóteles conjugada à fé católica, o teatro surge como liturgia, conhecido como decência e mistérios instituídos na educação de diversos povos por cerca de cinco séculos. Com a chegada dos padres jesuítas em território brasileiro isso não foi diferente.

Da mesma maneira, apenas com um propósito aprimorado a partir de um modelo já existente na Europa, no qual sua estrutura cênica era enfatizar a importância do catolicismo e a fé fervorosa de seu povo, os povos que já habitavam aquele território seriam obrigados a se afeiçoar à nova cultura implementada por eles. Dessa maneira, foi constituída a origem das primeiras práticas teatrais no Brasil.

Nesse campo de estudos do teatro, percebe-se que, a partir do século XIX, aconteceu uma erudição especificamente arqueada sobre esse binômio educacional e teatral. Segundo Courtney (1980), desde então, o trabalho teatral nas escolas passou a ser um mecanismo auxiliador nas inúmeras disciplinas aplicadas naquela época. No começo do século XX, aconteceu um grande fortalecimento entre teatro e educação: Cook e seu Play Way, que utilizaram o lúdico como um método necessário para o aprendizado infantil. Eles afirmavam que “atuar era um caminho seguro para aprender” (COURTNEY, 1980, p. 12).

Essa metodologia foi viável com o aumento de uma educação “pedocêntrica”, inaugurada por Rousseau, onde, a partir do mundo infantil, a criança é vista como criança e, possivelmente, estabelecendo, através dos jogos de faz de conta, uma compatibilidade entre ensino e aprendizagem. Contextualizando esse propósito, citando Reverbel (1997), que explicita a partir de Platão, em seu idealismo platônico, que toda e qualquer criança deveria experienciar os jogos em suas diversas maneiras, desde que os mesmos sejam adequados a sua etapa de desenvolvimento e que dessa forma possam se tornar futuros bons cidadãos. Ainda ressalta a importância do desenvolvimento das atividades lúdicas na infância.

Ressalto, nesse momento, o aumento da presença da Escola Nova entre as décadas de 1920 e 1930, que sobreveio a partir das teorias de Dewey. Nos anos de 1950, Peter Slade

publicou *Child Drama* e, ainda neste período específico, afinamo-nos com a visão de que o jogo era submetido como uma mera atividade recreativa e de entretenimento, tornando-se uma disciplina relevante ao aprendizado infantil, depois da publicação da obra desse autor. O “método de Slade” constitui-se em jogo especificamente próprio e projetado.

Doravante então, novas discussões e rumos acerca do binômio teatral e educacional vão se desenvolvendo, enfatizando as complexas diferenças e sentidos dessa relação. No ano de 1950, no Brasil, a professora gaúcha Olga Reverbel inaugurou o teatro na educação a partir da criação do Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação na cidade de Porto Alegre. O principal objetivo dessa prática foi enriquecer, através dos jogos dramáticos, a formação continuada dos professores.

Por outro lado, o que nos interessa aqui é a preocupação dessa educadora em trabalhar nessa formação que adveio de sua experiência empírica, quando Olga destacou a importância do conhecimento teatral para o pedagogo (NUNES, 2003).

No Brasil, os Jogos Teatrais foram usados primeiramente na década de 1960, fruto da experiência da americana Viola Spolin, que iniciara seus trabalhos nessa mesma época com um grupo de alunos. Partindo da hipótese de que a espontaneidade infantil é trabalhada somente através dos jogos dramáticos, e supondo que a criança não cria uma conexão estética com a obra acabada, Viola instituiu o seu método de aprendizado em teatro-educação. A metodologia usada por Spolin (2014) aqui no Brasil foi disseminada pela pesquisadora e educadora Ingrid Dormien Koudela através da tradução do livro “*Improvisation for the Theater*”, traduzido como “*Improvisação para o Teatro*”. Apesar da influência do modelo dos jogos teatrais como forma de trabalho, dizemos que ele se constitui da seguinte forma: Onde/Quem/O quê/Estrutura/Objeto/Foco.

No Brasil, nesse mesmo caminho de pensamento, é oportuno destacar outro expoente – Augusto Boal. A partir da exploração cênica do Teatro do Oprimido, desenvolveu também uma metodologia de expressividade no contexto do fazer teatral. Sua metodologia muitas vezes mais se parecia com jogos de salão do que com laboratórios experimentais e expressivos, pois se situavam precisamente nos limites entre o jogo e arte.

No entanto, isso acontece porque o participante não intervinha no jogo, mas jogava melhor na medida em que se dispunha a representar um determinado papel, ainda que sem se aperceber disso (BOAL, 1977). Desse modo, a importância da reflexão deve-se também ao fato de que o modo como o indivíduo “se” percebe ao executar esses papéis dentro do

jogo possibilita ter ciência de sua identidade, sobretudo, em meio à posse que tomava de diversas outras caracterizações em determinados contextos.

Assim, é possível acreditar que o fazer teatral e a educação são fundamentos sociais transformadores, capazes de criar uma sociedade mais humanizada, distinta e precisa com todas as formas artísticas – e principalmente, consigo mesma.

## **2.1. JOGOS: CONCEITUANDO JOGOS DRAMÁTICOS E JOGOS TEATRAIS**

É bastante comum encontrar o fazer teatral nos ambientes educacionais, principalmente em eventos, datas comemorativas, implementações de disciplinas, festas típicas ou até mesmo em períodos encerramento de algum conteúdo, entre muitos outros. Sempre acreditei na importância da arte permeando a educação, por todas as contribuições que ela introduz na formação do aluno.

Aqui, especificamente, resalto as artes cênicas com suas diversas possibilidades e tudo que elas envolvem no processo de ensino-aprendizagem do educando, pautado na encenação e através de atividades advindas de jogos. O fazer teatral nos traz vias expressivas como a improvisação, a linguagem, a criação imaginária e inúmeros conceitos referentes à cena dramática que são eficazes em qualquer processo educativo e, por que não, inclusivo.

Trazendo aqui uma poética aristotélica, acreditando que a representatividade seja algo da natureza humana que se manifesta desde a infância, questão que infere a necessidade de representar (fazer uma cena teatral) do homem, como também na necessidade de sentir prazer através da representação (assistir uma cena teatral). Pode-se dizer que representar é um jogo, quando associamos as relações estabelecidas durante uma cena teatral, mediante uma interação com a plateia, com o espaço cênico e com quem se divide o palco naquele momento. É um espaço lúdico, que proporciona a interação da pessoa consigo mesma e com as outras envolvidas na cena. A experimentação torna-se rica nesse campo, proporcionando prazer ao indivíduo (LUCKESI, 1998, p.29).

Preciso ressaltar que sou pedagogo, e não professor de teatro. Assim como o público-alvo a que se destinam os jogos são pessoas com deficiência, não estudantes de teatro. É preciso entender que a proposição e condução dos jogos têm o intuito de ir além do que eles podem proporcionar em resultados técnicos, concernentes apenas ao teatro. Pelo contrário, ultrapassando os objetivos desejados, não ficando apenas o jogo pelo jogo.

Huizinga (2007, p.33) afirma que o jogo é realizado em um limite de espaço e tempo, tornando-se um exercício voluntário, onde regras obrigatórias são estabelecidas, dentro de um livre consentimento. O jogo traz consigo a diferenciação do imaginário com a vida real, mas não impede que elementos e referências da vida cotidiana possam ser associados a ele. É por isso que o jogador se sente completamente envolvido na atividade, pelo fator lúdico que o jogo proporciona e seus benefícios utilitários, de alcançar objetivos especialmente

pedagógicos e singulares. Para além disso, é certo afirmar que novas e produtivas experiências surgem com e no processo que envolve o jogo teatral.

Mas, o que podem ser os jogos? As características que serão destacadas nesta definição serão fundamentadas em dois tipos de jogos: dramático e teatral, estes constituem a pedagogia teatral. O fator principal do (1) jogo dramático é preparar o jogador nos princípios teatrais; e o (2) jogo teatral consiste na criação e representação de um personagem inserido em um determinado contexto histórico.

Abro um específico parágrafo para ressaltar a importância da definição dos dois tipos de jogos. Pois, partindo do pressuposto que destino esta dissertação principalmente aos profissionais da educação e pessoas que diretamente ou indiretamente estejam ou pretendem desenvolver um trabalho artístico as pessoas com Síndrome de Down, me atrevo a ressaltar as limitações destes profissionais, envolvendo as práticas artísticas escolares. Muitas das vezes, estas pessoas não dominam o fazer artístico muito menos o conceito de arte, e isso é algo extremamente compreensivo. Porém, o rompimento dessas barreiras limitativas que impedem uma visão maior sobre as possibilidades e benefícios teatrais no âmbito educacional e social, são indiscutivelmente necessárias. Então, distinguir o jogo dramático e o jogo teatral é muito importante para todos os educadores. Pode ser que um estudante de teatro, que tenha interesse na área e que venha se inteira deste trabalho, já tenha o conhecimento dessa distinção, mas, de contrapartida, visitar estes conceitos nunca é demais.

Diferenciando o jogo dramático e o jogo teatral, Japiassu (2001) explica:

Na ontogênese, o jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral. Diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma plateia. Todavia, tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo. (JAPIASSU, 2001, p. 21).

- (1) Jogo dramático

Podemos caracterizar o jogo dramático como atividades que permitem às pessoas envolvidas a expressão de suas vontades, personalidades, aquilo que elas necessitam,

experimentando e vivenciando ações que utilizam como base o improviso no jogo. Por vias maiores, mais simples e gerais, o jogo dramático se caracteriza pela ação de dramatizar, imitar, não tendo uma separação entre plateia e ator. Ele torna a ação do jogo mais livre, dispensando assim as regras estabelecidas, fazendo de forma mais efetiva o uso do faz de conta, integrando todos os participantes pertencentes ao contexto imaginário.

Portanto, jogo dramático é um termo que define a modalidade de ação dramática coletiva, resultante do propósito interventivo do participante. Assim como também da espontaneidade do lúdico, proporcionando o enriquecimento a inúmeras possibilidades da cena teatral no âmbito ficcional.

- (2) Jogo teatral

Como já mencionado em parágrafos anteriores, o surgimento dos jogos teatrais teve, em Viola Spolin, um ponto crucial em sua sistematização, através de experimentações coletivas que afirmavam a capacidade de qualquer pessoa ser inserida no processo de atuação teatral, desde que fosse bem direcionada.

É muito presente no jogo teatral a divisão dos participantes em dois grupos, com funções distintas: os que são atores (jogam) e os que são plateia (assistem). Nele se estabelece regras (socialização), diferente do dramático, que se insere em processo mais livre (faz de conta). Essa capacidade de envolver e estabelecer regras faz com que os participantes internalizem habilidades pessoais no ato cênico, aflorando a espontaneidade e a liberdade expressiva (SPOLIN, 1999). “Para que ocorra o jogo teatral, é necessário que o grupo siga determinadas regras, criando assim um ambiente de cooperação e respeito [...] O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra” (KOUDELA, 1998, p. 48).

O posicionamento assumido neste estudo é de abordar as características, diferenciações e definições dos jogos dramáticos em relação aos jogos teatrais, e ressaltar suas fundamentais importâncias em qualquer processo educacional e inclusivo. O jogo dramático, portanto, conceitua-se enquanto um trabalho lúdico, não tendo a preocupação ou intenção de estar diante de um público, possibilitando a construção de uma linguagem inteiramente teatral a partir da experimentação. Ele está ligado à subjetividade, relacionando-se com o faz de conta ligado diretamente ao processo imaginário; não é necessariamente uma atividade individual, mas que está inteiramente ligada à espontaneidade, à criação, não

se tornando, também, um impedimento para as relações construídas, mesmo que sejam coletivas, entre o seu imaginário e as formas cênicas. Todavia, o jogo teatral se caracteriza na contemplação de um grupo que investiga a relação teatral, incluindo sua integração com a plateia, objetivando uma linguagem mais específica, propiciando uma conectividade entre todos que estão dividindo o palco e, conseqüentemente, com a plateia.

Spolin e Koudela (2001) em seus estudos mostram a possibilidade de transição do jogo dramático para o jogo teatral:

O processo de jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo de faz de conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação, através da solução de problemas de atuação. (KOUDELA, 2001, p. 44).

Se abordarmos os jogos teatrais como fator potencializador para as pessoas com deficiência, é indiscutível a capacidade que a arte tem de permear todas as áreas e sua infinita potencialidade de exploração de diversos caminhos de expressão. Por meio do processo experimental e criativo com os jogos, ela pode intervir no trabalho teatral, elevando o nível intuitivo alcançado pela pessoa durante a realização dos jogos, dando uma abertura maior a sua capacidade expressiva, deliberando possibilidades criativas e físicas do participante. Para isso, é importante que, ao mesmo tempo que esteja entregue à realização do trabalho, mergulhe de forma ativa no jogo e naquilo que ele venha a propor referente ao outro em cena, a sua capacidade de escutar as demandas teatrais, transformar, aceitar e adaptar-se às regras propostas, e também a capacidade de recomeçar de inúmeras maneiras.

Spolin sai na defensiva do caráter humanitário advindo da proposição dos jogos em preceito social, sendo a improvisação através dos jogos uma das principais metodologias metodológicas para a condução de oficinas teatrais, um recurso fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem. Improvisando, jogando e, ao mesmo tempo, vivenciando as experiências proporcionadas pelo jogo, os participantes realizam as ações no momento exato que se procedem. Isso faz com que eles tomem atitudes intuitivas na resolução de problemas intervindos na realização da cena inserida no jogo, possibilitando oportunidades de aprendizado.

Em um pensamento de metodologia ativa, os jogos teatrais trazem algumas características definidas, como por exemplo:

- No âmbito social, trazem um caráter de engajamento;
- Não tornam requisito primordial fatores preestabelecidos, como talento e dom;
- A disponibilidade e a coletividade são conceitos importantíssimos no processo de ensino-aprendizagem;
- Estar diante de uma plateia torna-se um elemento fundamental para o desenvolvimento das pessoas participantes dos jogos;
- Envolvendo questões pertinentes à vida social, desejos e necessidades dos participantes, possibilitam que os próprios possam sugerir temas que propiciem o prazer pelo fazer;
- A participação ativa e de forma integrada das pessoas na realização dos jogos, sem muita intervenção de quem ministra o processo;
- A partir de um resultado de experimentação cênica, surge a criação de diversos enredos;
- Os jogadores se tornam mais autônomos para fazer uso de suas capacidades e motivações.

Trago comigo a ideia de jogo, caracterizando ações, execuções e o desenvolvimento que se dão a partir da interação coletiva. Assim, no planejamento dos jogos teatrais com o intuito de aplicação com as pessoas com deficiência, é importante pensar o que se pode aprender com elas, a partir do que propõem como resolução de uma problemática cênica. Penso, também, em estratégias que propiciem o prazer de jogar o jogo, prazer em experimentar, em “brincar”, que é uma forma expressiva que trazemos desde a infância e que, conseqüentemente, faz parte de todos nós.

Envolver e trazer as pessoas com Síndrome de Down para um lugar de destaque, ou seja, para o centro do processo, é potencializar os jogos teatrais, porque, de certo modo, essas pessoas precisam estar completamente envolvidas; precisam se integrar à cena e jogar, e passar pela avaliação do grupo posteriormente. É no desenvolver das atividades teatrais que essas pessoas desenvolvem seus potenciais criativos, para que, de alguma forma, possam transformar a sua realidade, improvisando e trazendo soluções a diversas questões, desafiando a si mesmas e transcendendo seus limites pessoais e, principalmente, seus limites sociais.

Na perspectiva de ressignificar os preceitos artísticos propiciados pela arte no âmbito educacional e inclusivo, numa incessante busca de desenvolver a competência humanitária e socioemocional dessas pessoas, enfatizo a educação integrada, na qual possibilite a capacidade de praticar os conhecimentos adquiridos, mobilizando e articulando valores, habilidades e atitudes para lidar como o outro e, em especial, consigo mesmo. Além disso, tendo uma compreensão ampliada do meio, gerindo sensações e emoções, atingindo com êxito os objetivos estabelecidos no decorrer do aprendizado. E que possam tomar decisões e atitudes que sejam responsáveis e autônomas de uma forma criativa e construtiva, podendo enfrentar diversas novas situações que possam surgir no porvir.

## 2.2. JOGOS TEATRAIS: CONSOLIDAÇÃO E METODOLOGIA

Viola Spolin, professora e diretora teatral, atuou nos Estados Unidos (Califórnia, Chicago e Nova Iorque), notadamente em Hollywood, distrito da cidade de Los Angeles. Os jogos teatrais usados por ela, dentro de uma metodologia improvisacional, favorecem particularmente um exercício de estudo e ensino de teatro, assim como facilitam práticas e técnicas teatrais advindas da formação do ator em construção.

Construída entre os anos de 1924 e 1990, a metodologia improvisacional dos jogos teatrais, a partir da prática de uma vivência específica dada pela ação do presente, aponta para uma caracterização fundamental do processo de concretização do conhecimento. Como conclusão obtida, tem-se uma experiência completa e íntegra, capaz de despertar a prática e o aprendizado disposto por um experimento e pelo traquejo estrutural da aquisição da aprendizagem. Esse processo vem de comum acordo com a neurociência e suas conquistas recentes, onde não se isola o pensamento humano da relação com o corpo. Em palavras mais resumidas, há um adensamento da bagagem de vida pela vivência.

Para que essa metodologia aplicada aos jogos teatrais fosse empregada em grupos, era extremamente importante e preciso que Spolin obtivesse um aprofundamento, uma busca maior acerca de seu conhecimento sobre o teatro improvisacional norte-americano, como afirma Camargo:

Viola Spolin, diretora de teatro e pedagoga, possibilitou com suas reflexões práticas profundas bases para o teatro improvisacional norte-americano. Nele estão impressas as técnicas do cabaret alemão, da commedia dell'arte, da atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa no trabalho do ator de Stanislavski. Esta sistematização dos Jogos Teatrais contou, além da sua imersão na cultura teatral dos anos sessenta do século passado, com a inspiradora metodologia do jogo elaborada por Neva Boyd (1876-1963), desenvolvida principalmente na Hull House de Chicago, local de agregação social e de atividades de imigrantes pobres que chegavam falando todas as outras línguas para fazer a "América", carregando seus cantos, histórias, danças, jogos, nos primeiros anos do século XX, refugiados da pobreza, da guerra, da repressão, aquecendo-se na sopa da cultura (CAMARGO, 2010, p. 2).

Originando-se na prática realizada dentro do Hull House, em Chicago, os jogos teatrais propostos por Spolin tiveram os seus primeiros conceitos metodológicos em conjunto com sua professora Neva Leona Boyd, trabalhadora social e considerável educadora na época. Fundada em 18 de setembro de 1889, a Hull House é uma instituição particular, que se constituiu a partir de uma união de casebres que funcionavam como um espaço de ajuda social, sendo os funcionários dessa instituição voluntários. Especificamente,

o trabalho da Hull House era constituído por mulheres universitárias, com o propósito de estabelecer oportunas situações sociais e educacionais.

A Hull House era laica e não tinha pretensões de ser apenas assistencialista, pois também oferecia diversas aulas, como: literatura, arte, corte e costura, história, sendo todas elas gratuitas. A instituição teve um papel de destaque na receptividade e assento dos trabalhadores que chegavam a esta grande cidade industrial, principalmente imigrantes italianos, gregos, judeus, russos, poloneses, mexicanos e irlandeses. Em 27 de janeiro de 2012, após anos de trabalho junto à comunidade, a Hull House finalizou suas ações sociais e todas as demais atividades frente às inúmeras dificuldades financeiras.

O contato de Spolin com Boyd se estreitou principalmente entre os anos de 1924 e 1927, quando se tornou aprendiz da educadora, justamente na Hull House. No projeto recreativo dos parques da cidade de Chicago, vinculados ao Works Progress Administration (WPA) e coordenado por Neva Boyd, Spolin se tornou responsável pela área teatral, fundamentando seu processo artístico no trabalho coletivo.

Em mais uma analogia entre a formação e a configuração da “experiência do trabalho em grupo” presente nos jogos, destaca-se o sentido contrário ao do individualismo. Pois, individualizar atualmente é um fator que se faz presente e cada vez mais forte em nossa sociedade de consumo, e também vem de encontro a um certo “estrelismo”, característica comum em várias pessoas do meio artístico. Perante essa aceção, uma das grandes marcas que caracterizavam a metodologia do trabalho com os jogos propostos por Spolin é o trabalho em grupo, uma das fortes particularidades presentes na metodologia dos exercícios teatrais aplicados por ela. Tanto Boyd quanto Spolin acreditavam que a troca de experiências e saberes entre diversas pessoas resultaria na construção do conhecimento, e que o processo coletivo proporcionaria essa troca, estimulando um aprendizado mais amplo, no qual estão inseridos o respeito mútuo e o compartilhamento de ideias. Uma visão diferenciada do modo “estrelato” artístico que tem sua concepção em Hollywood, especificamente na Broadway, e no modo de fazer televisão aqui no Brasil (CAMARGO, 2010).

Retomando o caso sobre metodologias criadas e usadas, outra forte característica do trabalho de Boyd e Spolin, e que merece ser destacada, é a questão relacionada à “competição” que se estabelece na realização dos jogos. Boyd afirma que, no jogo, “a competição deve ser feita de forma cooperativa, através de estímulos, empatia, livre de

estranhas premiações que não caracterizem uma mera satisfação em representar (performar), mas no prazer de jogar por jogar, do jogo por si mesmo” (CAMARGO, 2010, p. 9).

As práticas dos jogos e o jogo em si têm por objetivo realizar a partir do prazer em jogar, sem ganhar algo em troca como forma de recompensa, a não ser o realizar da própria vivência. Um exemplo disso é o que nos diz Viola Spolin, dentre outras reflexões sobre a visão dos jogos cooperativos e não competitivos, e também sobre o que está explicitado em sua metodologia de trabalho: “A competição, originalmente usada como um incentivo para maior produtividade e como um recurso de ensino para desenvolver mais habilidades, infelizmente funciona apenas para poucos e deveria estar superada por ser inoperante” (SPOLIN, 2012, p. 39).

Contrapondo aspectos metodológicos acionados por Neva Boyd com alguns propostos por Spolin, podemos observar que princípios iguais são encontrados, como a configuração social dos jogos, contendo uma imensa representatividade dos jogos populares no processo prático, a agregação psicológica e física durante o desenvolvimento dos jogos (abrangência orgânica), uma organização sistêmica na forma de situações-problemas, a valorização da participação de um adulto no ato do jogo como um importante processo de conhecimento e aprendizagem, a exaltação do processo criativo, dentre inúmeros outros.

É importante ressaltar que a relação de pensamento de Boyd com Spolin foi, certamente, fundamental para que o desenvolvimento dos jogos teatrais dentro da metodologia improvisacional se concretizasse de forma eficaz. Nessa linha de raciocínio, unindo o conhecimento empírico ao popular, Spolin também se apoiou nas brincadeiras tradicionais dentro de sua proposta metodológica. Eram perceptíveis os traços de brincadeiras populares de várias partes do mundo nas crianças que frequentavam a Hull House. Então, tanto por Boyd como por Spolin, muitas dessas vivências foram utilizadas na elaboração de suas práticas de jogos. Para tanto, algumas sofreram pequenas adaptações, mas nada que rebaixasse a prática do jogo no importante processo da construção do conhecimento e da educação social. A partir daí, houve um entendimento muito significativo dado por Boyd e Spolin como um elemento extremamente eficaz nesse processo: a compreensão de que a prática nunca pode ser vista apenas como uma experiência sem reflexão da cultura e nem um fazer por fazer, mas de forma intensa que venha a trazer algum significado para os praticantes.

Sobre a assimilação do empírico com o popular e sistematizando o aprendizado que adquiriu com Neva Boyd, Spolin tomou posse de estudos sobre jogos populares e técnicas teatrais para elaborar um novo método. Ingrid Dormien Koudela, a principal introdutora dos ensinamentos da atriz e pedagoga norte-americana no Brasil, afirma que:

Viola Spolin é conhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto para o ensino do teatro nas escolas e universidades como para a prática da arte cênica, principalmente para o teatro improvisacional (...) cunhou o termo theater game, traduzido entre nós como jogo teatral (KOUDELA, 2010, p. 1).

O livro “Improvisação para o Teatro”, de Spolin, traduzido e publicado para o português em 1979, foi muito importante na educação teatral do Brasil, pois trouxe, de forma mais sistemática e disseminada, o trabalho com os jogos teatrais para a sala de aula. Esse fator começou a influenciar diretamente na maneira de trabalhar dos professores de teatro e também dos professores de educação artística da época, que eram obrigados a prover diversas aulas (mesmo sem formação), como dança, música, teatro e artes visuais, exercendo uma formação polivalente, e precária, aos participantes. Confesso que, nos tempos de hoje, nossa realidade não anda tão diferente, mas já houve mudanças significativas e importantes nesse processo.

Viola Spolin obteve um reconhecimento nacional e internacional pela sua grande contribuição no que diz respeito à sistematização da metodologia improvisacional dos jogos teatrais. Uma distinção específica que nos é muito útil para o esclarecimento dessa contribuição é o vínculo com a pedagogia teatral, visto que fundamentou técnicas de interpretar utilizadas por diversos professores/diretores, tornando-a uma fortaleza no fazer teatro de inúmeros atores e não atores.

É lícito afirmar que a contribuição de Spolin foi fundamental para a pedagogia do teatro, pois, até então, pesquisas e estudos referentes ao assunto não haviam se manifestado com tamanha densidade filosófica e metodológica dentro dessa proposta. A saber, porque inúmeras pesquisas dirigidas aos jogos teatrais sempre trouxeram uma relação de atividades para serem executados, sem uma maior consistência que envolvesse o corpus metodológico e/ou filosófico. No pensamento de Spolin, os jogos teatrais, como afirma Camargo, “tornam os jogos num processo de vivência, superando o entendimento das brincadeiras e jogos como um simples experimento de exercícios, ou de afluência sucessiva de atividades, pois se organizam como prática em pensamento” (CAMARGO, 2010, p. 23).

Em um nível mais amplo da cultura e sociedade contemporânea, a ação do “aqui e agora” é o fundamento do jogo teatral dentro da perspectiva proposta por Viola Spolin. Refere-se à entrega dos participantes às vivências de um jogo onde se aprende jogando, experimentando e improvisando; ou seja, no jogo pelo jogo. Por essa razão, determinada pela ação de um processo de conhecimento, no qual o “processo é o produto e o produto é o processo”, viabiliza-se uma experiência admirável através do simples procedimento onde se ensaia – experimenta-se primeiro e, conseqüentemente, depois parte-se para o palco, encenando um texto teatral.

O experienciar torna o jogo teatral um formato propício ao processo criativo. Nesse processo criativo, nos distanciamos dos demais seres vivos, isto é, a capacidade de simbolizar ações – ainda que na sua inexistência, temos o atributo em ressignificar uma ação, situação, algum evento e até mesmo um objeto. Segundo Koudela (2002), postula-se que a simbologia criada pela pessoa no processo imaginativo através da experimentação do jogo teatral tem um propósito emocional, sensorial e lógico que constitui a ideia central do processo educacional, como explicita Neva Boyd:

[...] A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que a nossa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão conflito é dissolvida, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer a demanda da situação. (BOYD, SPOLIN (2006), p. 5).

### **2.3. AUGUSTO BOAL E O TEATRO DO OPRIMIDO: CONSOLIDAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA**

Augusto Pinto Boal (1931-2009) foi uma forte referência no Teatro de Arena, nos anos de 1960, em São Paulo, além de ser um dos maiores escritores que contribuíram para a criação de um teatro épico brasileiro. Diretor de teatro e dramaturgo, Boal ousou criar uma metodologia teatral que unia a ação social ao teatro, denominada “Teatro do Oprimido”, proposição estética que tornou seu trabalho internacionalmente conhecido, dando-lhe o prestígio do reconhecimento.

Dramaturgo à frente do seu tempo, com uma imensa austeridade especulativa e dono de um olhar inteiramente político, Boal deixou registrados pontos importantes que marcaram o seu modo de fazer teatro. Entre eles explicito aqui três, tais como: o encurtamento da distância entre plateia e público, a reapropriação, a partir das pessoas oprimidas, dos meios que defini uma produção teatral e o desprovimento do teatro como atributo social. Portanto, nesta vasta experiência inovadora, ele procurava, com suas cenas teatrais, apresentar possíveis soluções e respostas a pertinentes conflitos e questões existentes na sociedade.

Na minha pesquisa pelas vastas e inúmeras biografias de Boal, nestas costuras orgânicas entre um livro e outro, percebi que o Teatro do Oprimido não era apenas mais uma metodologia usada no teatro aqui no Brasil. Mais que isso: era uma forma de arte revolucionária cujo intuito maior era desconstruir os processos de opressão. Nesse método, Boal usava uma linguagem que, singularmente, representava a realidade do país. Essa representação repercutiu de forma política e social em seu trabalho, tornando-se um recurso viabilizador da transformação do seu teatro.

Boal foi um autor que recebeu inúmeras honrarias e premiações devido à quantidade e à qualidade de obras existentes, publicadas em diversos idiomas. Além das revolucionárias ações sociais advindas de sua forma de fazer teatro, é preciso também reconhecer que o dramaturgo foi um grande contribuinte para a cultura brasileira. Seu trabalho será sempre um ponto de apoio fundamental para um processo mais intenso referente às futuras pesquisas em educação teatral.

Datam de 1962 a 1973 os primeiros textos sobre o Teatro do Oprimido, que só foram reunidos em um livro, intitulado “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”, em 1975. Nessa obra, é possível observar a nítida ligação do teatro à ação social, pontos singulares de seu trabalho. Além disso, percebe-se no material que Boal é um dos únicos autores teatrais

a escrever sobre suas metodologias teóricas e práticas elaboradas a partir das experiências advindas no exercício da arte.

A concepção do Teatro do Oprimido se deu em um formato de teatro basicamente improvisado, um exemplo de execução experimental, de segmentos cênicos, que transcorrem no processo. Em palavras mais sucintas, pode-se dizer que esse tipo de teatro se baseia em princípios que desencadeiam inúmeras ações teatrais, que propiciam a transformação, concluindo que o ato de transformar é transformador. E, ainda, Boal teve como principal objetivo levar o público a uma maior consciência política referente aos problemas sociais, tais como a relação da produção material com o tradicional capitalismo social. Assim, sua construção estética refere-se a um modo pedagógico e artístico que busca definir a transformação, atuação e discussão dos cidadãos, elencando através de uma “ponte” criada na ação dramática.

Boal (2003) corrobora que as transformações das pessoas envolvidas, decorrentes das diversas técnicas que abrangem o Teatro do Oprimido e que foram aprendidas nas ações teatrais, podem ser transportadas para suas vidas cotidianas. Portanto, as atividades teatrais desenvolvidas, de algum modo, retratam a realidade coletiva dos participantes, desencadeando inúmeras questões sociais a partir daquilo que é representado nas cenas.

Outra relação no tempo teatral de Boal: algumas formas de aprender teatro foram extintas, como, por exemplo, a determinada situação em que acontecem específicas funções e divisões de papéis do ator-espectador. Esta consiste em um participante assistir enquanto o outro se apresenta. Boal propõe um processo ativo, onde todo o elenco da ação apresentada opera num processo em que o espectador se transforma em “espect-ator”. Nesse esquema, os “espect-atores”, atores e plateia, demonstram no palco suas distintas ideias, expressando suas ações reais advindas da vida cotidiana, de uma maneira conscienciosa, como forma de fortalecimento da atuação (ou seja, agir no mundo) em suas próprias vidas. Quando se leva para o palco ações ancoradas em situações da vida real, se estimula uma intervenção direta de possíveis trocas de experiências entre atores e espectadores, visando uma investigação compreensiva do processo representado e também o alcance de meios concretos para efetivas ações que levem à transformação daquela realidade.

Em “O Teatro do Oprimido”, uma das obras mais aclamadas, Boal (1975) metodologicamente pauta-se em três grandes princípios: a quebra da quarta parede que separa o público dos atores; a reapropriação dos meios de produção teatral pelos oprimidos;

e a insuficiência do teatro para a transformação social, ou seja, requer que sua fundamentação se integre a um trabalho social e político com uma amplitude maior. O seu propósito é modificar a realidade e obter uma conscientização social ativa, portanto, o teatro vem como um fator cujo foco ocorre no debate dos problemas e na organização do sistema. Além disso, é uma metodologia teatral que traz uma versatilidade de possibilidades de adaptar suas técnicas à realidade social do grupo.

Na tentativa de opor essa incitação aos princípios de uma forma de escape, sua principal finalidade é fazer com que o povo (os ‘espectadores’) não atue no processo teatral apenas como personagem ou como ator, mas como um agente capaz de intervir nos problemas sociais. Não atribuindo, portanto, poderes a nenhum personagem para que faça a cena em seu lugar; o espectador faz, ao contrário, ele mesmo. Ou seja, o espectador apropria-se do papel protagonista, inicialmente refaz a referente ação dramática que foi indicada, molda possíveis soluções, questiona projetos transformadores: em alusão, o espectador se prepara, treinando para situações reais do cotidiano (BOAL, 1975, p. 126).

Considerando mais uma vez o relato de Boal (2009, p. 186), este confere ao Teatro do Oprimido o signo de um preparo para a vida real, dando a possibilidade de que, estética e artisticamente, as atividades sejam usadas para estimular situações que vão além da cena e do palco para alojar-se na realidade, modificando-a. Entretanto, nenhum exercício dramático, nenhum ensaio, encontro ou outra atividade advinda da técnica do Teatro do Oprimido deve terminar quando acaba: pelo contrário, deve focar-se futuramente em segmentos individuais, sociais, contínuos, por quaisquer que sejam os fatores reais. Todas as condutas sociais, concretas e continuadas, segmentadas a partir do Teatro do Oprimido, devem ser objetivadas (BOAL, 2009, p. 186).

Decerto, pesquisar possíveis fatores que especulam opressões e o fortalecimento da singularidade de várias pessoas em criar e serem criativas, priorizando os sujeitos tidos como oprimidos, torna-se o principal fundamento do Teatro do Oprimido. Nitidamente, uma vez que isso acontece, o público é questionado sobre essa forma de teatro (onde há uma evidência dos fatos); os “espect-atores” têm a possibilidade de transacionar de sua personalidade reprimida para a busca, de alguma maneira, de dar um sentido novo a sua história de vida, estando em cena e enfrentado os “fantasmas” existentes em suas outras personalidades, agindo como realmente deve ser a realidade, e não apenas simulando.

Uma explicação se faz necessária sobre o Teatro do Oprimido enquanto uma metodologia teatral na contemporaneidade: ele torna-se um elo entre a arte e o processo libertador que podem ter seus experimentos pedagógicos. De certo modo, favorece especificamente a autonomia, a liberdade e a cidadania, seja no amadorismo ou no teatro profissional, pois os experimentos teatrais utilizados por Boal, através dos jogos e exercícios, possibilitam a transformação, a partir destas técnicas, e a modificação da vida real, de forma mais sucinta, tendo como primordial objetivo a acessibilidade do teatro para todas as pessoas.

Ao tratar sobre as possibilidades de transformação, de forma específica, o Teatro do Oprimido se configura como um espaço no qual as pessoas que compõem uma comunidade possam ter a oportunidade de dialogar, com propósitos inerentes às suas vidas cotidianas, partindo de ações dramáticas diversificadas e formas diferentes de fazer teatro e se deparando com possíveis caminhos, abarcando melhores vias – propiciadas através do teatro – para seus problemas e necessidades.

De certo modo, ao fazer com que as pessoas representem papéis de suas vidas reais através das técnicas utilizadas, repensando os fatos e seus atos, busca-se, dentro de possibilidades e de uma perspectiva, reorganizar a vida dentro de uma nova concepção de mundo. Explicando melhor: significa fazer uma intensa reflexão sobre a real situação posta e, também, sobre o devido papel que devemos ocupar na sociedade. A problematização de questões do cotidiano pode ocorrer de forma mais precisa e consciente por meio de discussões, ancorada nas técnicas, exercícios e prática dos jogos teatrais.

O processo de estímulo a uma produção estética e um prazer associado a esse formato teatral faz com que vários (ou mesmo apenas um) problemas sociais sejam abordados, instigando essas pessoas para que entrem em cena, tomando o lugar de protagonista, propondo soluções para os problemas colocados em questão, dando, de forma direta ao que foi proposto, um ou vários finais possíveis. Essa metodologia utilizada é a principal técnica do Teatro do Oprimido – o Teatro-Fórum – que surge como um viés possível de ensaiar teatralmente atitudes a serem colocadas em prática na vida real, tornando-se um eficaz diálogo entre os atores e os “espec-atores”. Dessa forma, são expressados inúmeros problemas e sentimentos em sua total completude, sem a obrigação da manifestação das linguagens escritas e faladas, por exemplo, utilizando-se de outras formas expressivas como

a facial e a corporal, facilitando a abstração da realidade de forma metafórica e transformadora.

Numa relação de alimentação mútua, observa-se uma ligação muito forte entre Teatro do Oprimido e Direitos Humanos, pois os dois comungam da transitória ideia de democracia concebida por Paulo Freire, numa perspectiva educacional profundamente vinculada ao realismo proporcionado pela vida, “tangendo, pois, artifícios de superação, de desigualdades e opressão, causadas principalmente pelas forças hegemônicas” (SOUSA, 2013, p. 110).

Para ser mais explícito, na totalidade de sua obra, Paulo Freire sai na defesa de ações sociais que podem nos trazer a liberdade de um sistema opressor. Construindo uma reflexão sob forma de diálogo, por exemplo, o fato de que se torna uma farsa discursar sobre democracia e, ao mesmo tempo, privar o povo de um direito de fala. É mentira, pois, ter um discurso humanitário e ser negacionista ao homem (FREIRE, 1981, p.96). Contudo, em outras palavras, para Paulo Freire, devemos ser “algo” mais em uma sociedade, que é uma “tarefa” humana, é ser humanista, tornar-se realmente quem você é, longe de padrões limitados, ser consciente, ter autonomia, sujeito dono de uma história. No entanto, defende que nenhuma pessoa consegue se libertar sozinha. Essa liberdade vem de uma ação conjunta. Assim, o educador não torna complexa a distinção da autossuficiência com a autonomia.

No parágrafo acima, o destaque que fiz sobre a ideia de democracia do referido autor é uma tentativa de trazer de forma mais clara a discussão sobre direitos. O Teatro do Oprimido, outrossim, procura exprimir que essa busca não deve ser individual, mas coletiva, uma busca pertinente de determinado grupo social. O Teatro do Oprimido, nesse sentido, vincula-se ao teatro de resistência, pois é destinado à mobilização do público com características militantes.

Finalizo a explicitação desse tópico com Vasconcellos (2013), que discute sobre as atividades que de algum modo desenvolvem fatores importantes, como a atenção, concentração, imaginação, consciência rítmica e uma maior percepção espacial. Essas atividades não podem, de maneira alguma, ser desassociadas dos jogos, por propiciarem estímulos fundamentais ao processo de maturação da pessoa com deficiência. Todavia, uma intermediação se faz necessária na aplicação dessas atividades, pois o desenvolvimento de ações como ouvir, imaginar e observar e o processo criativo em si podem ser incentivados e intensificados por elas, assim como também suas formas de representação.

## **CAPÍTULO 3**

# **O TEATRO COMO INCLUSÃO**

Sabemos que o teatro permite a criação de espaços para experiências em diferentes áreas, com diversos recursos que podem colocar em foco as relações e as projeções subjetivas através de uma metodologia bem fundamentada, podendo ser sensoriais, corporais e sonoras.

Ao falarmos de subjetividade aplicada nos jogos teatrais propostos tanto por Boal (1977) quanto por Spolin (2008), é preciso informar que ambos buscavam a espontaneidade e os conhecimentos intuitivos. Eles, dramaticamente, representam uma das mais férteis relações entre teatro e educação. O campo de estudos da subjetividade afina-se no processo de jogar, à ânsia de atingir o objetivo. As diferenças dos jogadores perdem a importância e é nesse exato momento que o sujeito encontra espaço para a expressão subjetiva, para a projeção de suas vivências em sociedade e para o aprendizado a partir do lúdico (SILVA, 2012).

Da mesma maneira, a natureza do jogo é inclusiva, pois promove a colaboração, a convergência, a conexão e o senso de grupo. Grupalidade em indivíduos heterogêneos, quando buscam pelo mesmo objetivo, é o caminho onde todos podem usar da sua criatividade como forma de ensino e aprendizado, independentemente das necessidades específicas, sejam físicas ou mentais.

A relação entre a conceituação e a elaboração de um pensamento sobre a subjetivação e de todo um sistema de pensamento valoriza o indivíduo. Uma vez que o jogo causa estranhamento, as suas práticas permitem e despertam, no sistema cognitivo, a atenção para desenvolver uma troca dos comandos seguintes dados durante o desenvolvimento. Buscando um sentido próprio, a pessoa que necessita de particularidades específicas busca compreender sua existência, se informando através de processos, em partes cerebrais muito minuciosas, para refletir em trabalho físico. Colocar às avessas os sentidos das palavras é motivar uma consciência corporal intensa e tirá-la do automatismo da zona de conforto.

No entanto, esse processo onde se dá a concretização pedagógica do trabalho se torna efetivo a partir de todo um experimento consciente, incluindo como matéria-prima a sua rotina diária. Fatores de repulsa familiar, o direcionamento da pessoa envolvida como ponto central e primordial do trabalho, a conscientização e transformação social. Ressalto que, perante a isso, não podemos eliminar o prazer do fazer, pois uma metodologia didática não elimina o processo prazeroso; faz com que ele se torne mais produtivo. Esse prazer não deve

estar ligado à libertação de sentimentos, emoções, mas à conscientização e entendimento da pessoa como um ser mutável.

Conceituo aqui, de forma intrínseca, procedimentos pedagógicos, didáticos e fundamentais no trabalho do teatro como inclusão às pessoas com deficiência. Mas, abro aqui um adendo importante antes dessa conceituação, pois é propício nosso, fazer julgo das pessoas “como igualitárias” e que a mesma metodologia usada beneficiará a todos. Não é bem assim. Aqui estão conceituados procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho, mas não quer dizer que todos eles, terão a mesma aplicabilidade ou serão próprios para todos os envolvidos. Para tanto, é preciso levar em conta que essas pessoas possuem uma condição, mas nem um é igual ao outro, ou seja, cada um tem suas singularidades, sendo preciso, quando surja a necessidade, redimensionar o trabalho de forma específica a determinada pessoa.

- Ludicidade e sistema sensório-corporal

Como base dos processos teatrais encontramos o lúdico, que diretamente está ligado à motivação e ao desimpedimento da improvisação teatral e apropriação do jogo. Esse processo corporal de experienciar brincando torna-se fundamental para um empoderamento orgânico da pessoa com deficiência, para que se insira a singularidade de cada uma.

Um ponto extremamente importante e significativo relaciona-se com fatores sensoriais. Conforme Koudela (1996, p. 85), “[...] a educação da sensorialidade, aliada ao procedimento com o jogo, promove o campo dentro do qual o modelo de ação é introduzido”.

Os jogos de integração, ao criarem um gestual consciente, sensível, com atitudes significativas, fazem com que a pessoa inserida no trabalho teatral esteja o tempo todo confrontando a si mesma, algo que pode lhe parecer estranho, mas favoravelmente eficaz no trabalho. Nesse sentido, atitudes e gestuais que provocam um estranhamento dos exercícios propostos ganham uma projeção maior quando são antecedidos por um aquecimento que introduza aspectos dos jogos tradicionais ou populares. Estes, de uma maneira eficiente, trazem elementos que permitem a experimentação de ações, finalidades e gestos concretizados ou não no processo teatral. Isso possibilita a criação de ambientes propícios

ao trabalho e à afloração da perceptividade dentro da estruturação física de um possível personagem.

- Estranhamento como recurso

Como citado no item acima, o estranhamento pode se tornar um ótimo recurso metodológico quando inserido naturalmente no processo de ação dramática dos jogos teatrais. A unilateralidade do estranhamento como oposição ao princípio da definição do produto propõe uma pluralidade de possibilidades.

A pesquisa e o processo de imitação contraditória das ações sociais, trazidas ou até mesmo presentes na vida cotidiana da pessoa com necessidade especial, implicam no estranhamento das manifestações e atitudes. Conseguir estabelecer a presença dessa método didática na realidade e posicionamento social dos que fazem parte do processo é algo extremamente importante; tornar a ação contraditória, isto é, provocar reações de estranhamento nas pessoas que observam.

Nessa experiência, a implementação da metodologia pode implicar em um estilo próprio de todas as manifestações em cena, como, por exemplo, da fala, dos gestos que representam a ação social contrária ao que o jogo propõe. Os participantes/observadores talvez não tenham ciência da existência dessa contradição, por isso a importância da reflexão e da repetição crítica do trabalho. A atuação consciente pode, de modo geral, mudar toda a dramaturgia proposta nos exercícios. As ações verbais criadas no jogo podem transmitir algo que seja contrário ao repertório gestual da cena, indicando um novo posicionamento perante aquilo que é mostrado, contribuindo para uma modificação dos comportamentos na vida social.

Entretanto, enfatizo a importância das pessoas inseridas na proposta se conectarem às possibilidades de encontrar soluções para a consolidação do trabalho pelo pensamento, pois o sujeito da identificação não é mais o herói psicológico. A consciência nasce no processo de interação entre os sujeitos da ação dramática, os autores/atores do ato artístico coletivo, que se instaura durante o processo de conhecimento. Na peça didática a interação não se dá mais entre palco e plateia, e sim entre os atuantes do texto (KOUDELA, 1996, p. 127).

Os princípios aqui pontuados propõem diversas contribuições para com o trabalho teatral direcionado às pessoas com deficiência e servem como apropriação da ação reflexiva, espelhada em suas vidas pessoais no ato artístico.

- Destaque ao cotidiano da pessoa no jogo

Na prática, a apropriação dos exercícios contidos nos jogos acontece a partir de uma associação da realidade do participante no processo artístico com o conteúdo proposto, o que leva à afloração de vários sentidos propiciados pela ação. Um novo direcionamento é encadeado, tanto para o jogo quanto para a vivência real no plano concreto e também na experiência artística vivida no palco.

Muitas vezes mencionado no texto, o gestual nasce do convívio social dos participantes, pela relação da repetição, ou até mesmo imitação corporal no jogo teatral, sendo tanto a repetição quanto a imitação fatores conscientes de observação e incorporação do trabalho.

- Contato entre público e atuentes

Para esse trabalho, não há uma preocupação de formalização de uma plateia. Torna-se interessante as próprias pessoas envolvidas atuarem e serem espectadoras. Mas, na possibilidade de um trabalho com público, deve-se dar uma atenção maior ao contato direcionado a quem estiver assistindo; esse contato precisa ser intensificado. Ou seja, em uma apresentação pública, os espectadores podem ser inseridos na cena, independentemente do diálogo, tornando o improviso extremamente necessário no processo. Nesse entrosamento de atores e plateia estimula-se, também, um aprendizado mútuo.

- Processo experimental e reconstrução da cena

Trazendo uma relação ao item exposto acima, o trabalho cênico é criado coletivamente, visto que, durante o processo e se houver algum texto a ser seguido, ele não precisa ter uma fidelidade íntegra, podendo se colocar falas secundárias e até mesmo o recorte de algumas, abrindo a possibilidade da inserção de fatos referentes à vida social das pessoas com deficiência. “O procedimento ‘colado ao texto’, incorporando improvisação com cenas paralelas, o que permite relacionar a metáfora do texto com a experiência dos jogadores”, cita Koudela (1996).

O trabalho com o jogo teatral proporciona um entendimento específico do contexto dramático e a criação de uma nova possibilidade de uma cena incorporada.

- Conclusão do grupo a partir dos trabalhos realizados

O trabalho desenvolvido segundo a metodologia dos jogos teatrais traz consigo um questionamento referente a um processo avaliativo tanto das ações sociais como também do surgimento de inúmeras maneiras de representar a cena proposta. Conscientizar os participantes desse questionamento requer um debate sobre os exercícios praticados e, principalmente, dos relatos sociais que neles foram abordados, para que possa se tornar ativa a cumplicidade entre a teoria e prática.

O processo avaliativo acontece sistematicamente ao término de cada oficina ministrada, como afirma Koudela (1996, p. 36): “O foco da avaliação nasce das percepções que o jogo como modelo de ação prova”. O objetivo central de avaliar o trabalho é colocar à tona a conscientização e a interpretação dos gestos empregados na execução dos jogos – gestos desconstruídos, repetidos, interrompidos e variados – e o seu significado dentro de seus processos realistas. Isso aponta a eficácia produtiva, advinda da análise coletiva e investigativa de uma atividade teatral realizada. O trabalho ativo em questão, de identificar o jogo como uma ação também reflexiva, torna-se um objeto necessário dentro das questões até então pontuadas e avaliadas.

Avaliar transita dentro de um propósito de alternativas de transposição e execução de um domínio tanto da propriedade corporal como também do espaço onde se desenvolve o trabalho proposto. Elementos como o psicológico das pessoas com deficiência envolvidas

não se tornam requisito avaliativo de grupo, entretanto, isso pode acontecer esporadicamente. “O que está sendo negociado é o jogo” (KOUDELA, 1996).

Nesse sentido, o jogo, em seu caráter inclusivo, pode e deve assumir um papel de protagonismo, pois sua essência reside na expressão do sujeito e a expressão deve estar atrelada a qualquer prática inclusiva.

O jogo no teatro é um método essencial que reúne os indivíduos em prol do objetivo de conclusão. Assim, tomando o pensamento de abertura à alteridade, ao flexibilizar o foco na deficiência, minimiza-se a própria ideia de dificuldade, possibilitando que a pessoa com deficiência, especificamente com Síndrome de Down, possa, dentro de um ambiente tecnicamente seguro, explorar diversas situações do convívio social para viver nessa sociedade da maneira mais ativa possível, e não à margem.

A dinâmica de aberturas e fechamentos no estabelecimento de um contato ou diálogo com um “outro” é tão importante quanto trabalhar o jogo para o pesquisador que irá mediar e não ficar preso a objetivos específicos. Tomo como um processo realizado, corroborado em práticas de jogos que serão construídos e destruídos continuamente, dependendo do grupo e da própria pessoa com deficiência intelectual. Entretanto, isso pode ser ocasionado em um determinado momento, tendo como tarefa principal a continuidade da condução de um jogo que tenha sido trabalhado anteriormente.

Dessa forma, resalto neste momento como o jogo em si não só constitui um método, mas a soma dele à metodologia, fazendo a diferença nos processos de inclusão e ensino-aprendizagem de pessoas com Síndrome de Down.

### 3.1. TEATRO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Até então, sabe-se que existem raras pesquisas que relatam maneiras efetivas de se abordar o ensino de teatro, utilizando processos lúdicos, sensoriais, estéticos e poéticos para crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência no Brasil. Ora são direcionadas ao desenvolvimento terapêutico, ora a um trabalho específico voltado para a psicomotricidade ou reparação fonoaudiológica.

Nesse mesmo caminho de pensamento, muitas linguagens artísticas, como o teatro, desde a cultura grega, possuem um enorme valor. Certos educadores e pensadores daquele tempo empenharam-se e caminharam com o propósito de situar a arte a serviço da educação. Nesse contexto, afirma Reverbel (1997), Platão alegava ser necessário que um grande número possível de crianças devesse ter a experiência com atividades lúdicas advindas dos jogos teatrais, adequando-os ao seu nível de desenvolvimento para serem pessoas boas, mais conscientes e atuantes.

Amparados por essas referências, muitos estudos sobre ludicidade teatral foram produzidos na década de 1980, entre os quais existiram pesquisas em torno das formas para se trabalhar o teatro fora dos palcos. Essa importante reflexão corroborou com a obrigatoriedade do ensino de artes pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além das dificuldades enfrentadas para se adequar, a inclusão também passar-se-ia pelos desafios específicos que envolvem o ensino de artes na escola.

De acordo com Silva (2005), Vygotsky contribuiu muito para o entendimento da produção de novos significados no processo da educação inclusiva em artes para pessoas com deficiência, destacando:

1. Os processos psicológicos superiores, que surgem por intermédio dos processos sociais e com a natureza social, na ótica da constituição mútua de fenômenos individuais e sociais;
2. Obrigatoriamente mediada por outrem, a origem do processo de conhecimento está relacionada entre a pessoa e o objeto a ser conhecido;
3. A pessoa que teve o seu desenvolvimento complicado por alguma deficiência não é menos desenvolvida que uma criança; igualmente, é uma criança com outro desenvolvimento, um tipo peculiar, qualitativamente distinto.

No que concerne à educação e inclusão, nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino do teatro tem uma importante função social, capaz de atingir as pessoas de forma mais direta, por possuir uma forma rápida de comunicação, possibilitada através dos sentidos. O teatro – nesse caso, especificamente – contribui para a consolidação da socialização, elevando os conhecimentos a despeito de valores, cultura, informação e da vida como um todo.

Porém, em mais uma analogia entre a inclusão e a educação, por falta de delineamento pedagógico, ou por uma coordenação escolar dotada de insípido conhecimento artístico, as propostas atuais ainda têm utilizado o teatro como método “curativa”, mesmo quando proporciona positivamente às pessoas com necessidades específicas um espaço terapêutico, educativo e de lazer (MICHELETTO, 2009).

Considera-se, para ilustrar essa afirmação, que o criar no teatro como arte-educação ocorre num processo pedagógico bem delineado. Ao se trabalhar com o aqui e o agora, é impossível achar que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem não estão ligados à sua relação com o outro. Nesse contexto, as aulas práticas de uma oficina teatral se destacam, principalmente, quando executadas visando potencializar tanto o sujeito quanto os seus sentidos e sua motricidade.

Para Gripp (1990), a utilização teatral como fator pedagógico e como desdobramento da prática teatral pode favorecer, de forma particular, o desenvolvimento singular das pessoas. E, nesse caminho experimental, mobilizar a explorar para além da sua capacidade motora, como a socialização do grupo, a expressão corporal e a aproximação dos indivíduos da família, envolvida nas atividades através deste trabalho.

Outro exemplo da exploração de fatores condizentes às pessoas com deficiência é a utilização de exercícios e jogos coletivos proporcionados no decorrer de oficinas teatrais. Esses jogos possibilitam a evolução de partes necessárias do funcionamento cerebral para um pensamento mais fluido, uma comunicação mais hábil e clara, aumentando uma partilha sensível e social existente no interagir entre duplas. Com esse propósito, o indivíduo compreende seus próprios pensamentos e os conecta aos pensamentos coletivos, estabelecendo uma empatia entre os envolvidos (BORBA, 2005).

Assim, o acesso que o teatro traz à potencialidade da pessoa é inerente; independe se ela tem deficiência ou não. É pela arte e “por sua natureza transdisciplinar e inclusiva que se extrapola os padrões convencionais de aprendizagem” (TAMIOZZO, 2012. p. 23). De modo

semelhante, para Coll e Teberosky (2000), a expressão corporal na esfera do teatro, quando trabalhada, além dos aspectos sociais e cognitivos, permite que a criança possa experimentar ser outra pessoa (animais, coisas, imaginar lugares, criar situações, transformar objetos etc.), prática comum no Jogo Dramático, muito propiciada na infância (COLL; TEBEROSKY, 2000 apud SLADE, 1978).

É importante levar em conta que Mendonça et al (2007) averiguaram um trabalho teatral coletivo realizado junto a crianças com paralisia cerebral. Os pesquisadores concluíram que a interação com o mundo através dos jogos teatrais possibilita a valorização das expressões não verbais dos envolvidos. Ou seja, por intermédio da comunicação advinda do teatro, os participantes com deficiência se expressam socializando seu interior e demonstrando que são únicos (COSTA, 2000).

A saber, objetiva-se, através dos jogos ligados ao ensino teatral, uma possibilidade de fazer com que essas pessoas compreendam a vida através de ensaios físicos e emocionais. É uma “experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo” (SLADE, 1978, p. 41). A percepção teatral permeia o centro criativo humano, apontada como importante na ação de maturação da inteligência e de seu crescimento. É ela que dá significado ao processo do pensamento e da cognição, mesmo considerando uma ligação entre a imitação e o jogo.

Os jogos teatrais, ao contrário dos jogos dramáticos, se estruturam a partir de regras, com uma metodologia de treinamentos e exercícios teatrais, objetivando inicialmente uma libertação de comportamentos rígidos e clichês (DESGRANGES, 2010).

Há também alguns fatos específicos, como a divisão de grupos (característico dessa metodologia) entre os que jogam e os sujeitos da plateia; os sujeitos da ação e também os que observam. Ou seja, presume-se que as cenas e os fazeres teatrais sejam criados para serem assistidos. Esse sistema permite levar os alunos a transitar por essas duas vias – atuantes e público. Afirma Spolin (2005) que o envolvimento está elencado com o jogo, o processo criativo ao estímulo e a liberdade de criar com os possíveis processos oportunos de experimentação. Dessa maneira, os “[...] jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade”. “As oficinas de jogos teatrais”, afirma Spolin, “[...] não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos” (2007, p. 29).

Esclareço que, assim como os jogos teatrais de Spolin (2007), o Teatro do Oprimido de Boal (1977) é uma metodologia que se fundamenta no princípio de que “o ato de transformar é transformador”. A partir de exercícios que foram aprendidos no teatro, compreende-se inúmeras técnicas que, de algum modo, podem ajudar na transformação, através dessas ações teatrais, e levá-las para a sua vida em sociedade (BOAL, 2013). As temáticas trazidas para as aulas de Teatro do Oprimido se relacionam com a realidade do grupo ou comunidade, fazendo com que os problemas sociais inerentes a esse público venham à tona nas cenas apresentadas.

Adaptando as inúmeras situações reais trazidas pelos alunos, o Teatro do Oprimido e suas várias técnicas torna-se mais fugaz (OLIVEIRA, 2005). Além disso, utilizando a expressão corporal/facial, esse método permite expressar sobre sentimentos e problemas em formato de imagem completa, sem a necessidade, por exemplo, da escrita ou da fala (VASCONCELLOS, 2013).

Sanctum afirma (2011, p. 88) que a utilização da “linguagem imagética nos ensaios do Teatro do Oprimido objetiva facilitar a criação e abstração de representações da realidade, para uma reflexão transformadora e realista”. Para a maturação da pessoa com deficiência, os jogos se tornam essenciais e não podem ser desvinculados de seu universo, pois são fundamentais para desenvolver a imaginação, a percepção espacial rítmica, concentração, atenção e observação (VASCONCELLOS, 2013). Contudo, o que tento com esse encaminhamento de raciocínio traçado até aqui é demonstrar que é preciso intermediar os exercícios explorando a formação de atitudes simples e hábeis como o criar, o imaginar, o ouvir e o observar, bem como as várias formas de representação extremamente necessárias dentro desse processo.

Lembrando que dificuldades, limitações e diferenças são fatores que podem ser trabalhados através do teatro. A importância teatral para a inclusão é imensa e de maneira alguma precisa de tradução, pois basta apenas ser aplicada na ânsia em se transformar e evoluir daquele que é desejoso em se tornar útil, talentoso, com o seu potencial dentro de um espaço social.

O que trataremos, aqui, é que simples elementos como os movimentos, a música, os ritmos e a interpretação tornam-se valiosos recursos no desenvolvimento da pessoa com deficiência; além disso, os elementos teatrais e sua prática também elevam a autoestima e a integração social desse público, melhorando a sua comunicação no lar e na comunidade.

### 3.2. ENSINO DO TEATRO PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

Com suas diversas linguagens, desde o século XIX, o teatro vem sendo usado em processos de trabalho com pessoas com deficiência, mas não havia uma valorização de fatores como a expressividade e a criatividade. Pessoas com Síndrome de Down integram o meio social e devem participar das propostas artísticas, porém, foram orientadas a não reivindicar o desejo de seus fazeres artísticos ou seus direitos, sendo pessoas passivas e dóceis.

Utilizo essas ideias para apresentar tomadas de posição internas neste trabalho. Contudo, o fazer artístico na pessoa Down tem o poder de beneficiar seu desenvolvimento, tornando-a mais efetiva e capaz de atuar em diversas situações, principalmente em processos consigo mesma e com os outros. É preciso assumir que a expressividade artística permite à pessoa com Síndrome de Down exercitar e explorar suas potencialidades, focando em recursos como a visuoconstrução e a sua capacidade de situar-se em relação aos objetos, especificidades que estão preservadas e sempre presentes, em vez de demandar atividades intelectuais, como o raciocínio abstrato, que se torna mais circunscrito, e por esse motivo, torna seu fazer mais desconfortável e difícil.

Como todo e qualquer ser humano, a pessoa com Down possui dificuldades e limitações perante a vida cotidiana, e um dos principais fatores, dentre outros, que estabelecem esses princípios comportamentais é a superproteção familiar. Há uma estimulação a partir da família; todavia, comumente, os mesmos familiares que protegem o fazem por não acreditar nas potencialidades e na possibilidade de desenvolvimento da pessoa com Down, tratando-a como uma eterna criança. Essas pessoas precisam que sejam criadas estratégias que possam estimular seus instintos desde bebês, evitando, assim, seu desinteresse pelas ações fundamentais e, ao mesmo tempo, básicas para se obter um relacionamento na vida social. Werneck ressalta que:

Por falta de informação, entretanto, a maioria dos pais perde esse tempo preciso, que geralmente coincide com a fase de maior desânimo em consequência do diagnóstico da síndrome. Assim, raramente procuram um especialista capaz de orientá-los na estimulação adequada nesses primeiros meses de vida do filho. (WERNECK, 1982, p. 118).

As pessoas com Síndrome de Down manifestam alterações oscilantes com relação ao quesito tempo, podendo ser leves ou severas, limitando os espaços nos quais é propício o envolvimento da memória auditiva, da psicomotricidade e até mesmo da linguagem. Perante isso, questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem também se manifestam,

como: oscilações visuais e auditivas, atitudes cognitivas e sequenciais e também a organização de condutas ativas. A presente imaturidade nervosa dificulta também as funções mentais, afetando suas possíveis habilidades, raciocínio, memória, ações perceptivas, reflexão isolada, relações corporais, dentre outras. Dificuldades causadas no desenvolvimento global de questões sociais, físicas e cognitivas são decorrentes de diversas alterações no sistema nervoso.

Podem também alcançar níveis de inteligência intelectual avançados (tendo como referência os parâmetros convencionais), embora possuam limitações indelévels em seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, é extremamente importante que tenhamos consciência da cooperatividade do meio sociocultural em que a pessoa esteja imersa. Condições viáveis e estimulantes devem ser necessariamente proporcionadas, para que se desenvolvam aspectos cognitivos relevantes na contribuição do seu desenvolvimento diante a sua dificuldade de socialização e aprendizagem.

Quando se adentra no campo das particularidades relacionadas ao ensino de teatro para pessoas Down, é perceptível a escassez de estudos metodológicos e reflexões sobre o desenvolvimento dessas vivências. É verídico que, em muitos casos, as abordagens utilizadas para o ensino das diferentes linguagens artísticas para esse público são enfatizadas da mesma forma: sempre frisando momentos terapêuticos e momentos lúdicos.

É importante salientar, ao utilizar-se dos jogos teatrais, as relações entre modelos pedagógicos rotineiros e os participantes Down. Estes devem ultrapassar vivências de experiências estéticas, não necessariamente arraigadas nos textos da dramaturgia clássica, mas pensadas em abordagens contemporâneas para além de uma pedagogia teatral em grupos tidos como normais.

É necessário desenvolver, através do teatro, jogos que promovam ações, improvisações, em técnicas específicas para que o Down se acostume com o ato de criar e interpretar situações do seu cotidiano. É importante, ao final dessas ações, fazer uma análise do experimento, instigando-os para que compartilhem dos jogos experimentados, expressando dificuldades encontradas.

Considerando isso, a repetição dos exercícios se faz necessária para que a pessoa Down possa compreendê-los melhor, não enquanto um treinamento que automatiza as dinâmicas teatrais necessárias para realizar cada jogo; pelo contrário, para que compreendam

como tais encontros podem tornar esse espaço de práticas em um ambiente propício de troca de experiências.

Nessa perspectiva de coextensividade, é lícito pensar na importância de se investigar projetos já desenvolvidos e como estes estimularam os participantes a mostrar de forma concreta que “a arte modifica os modificadores da sociedade, transforma os transformadores, onde sua ação é indireta, exerce-se sobre a consciência dos que vão atuar na vida real” (BOAL, 1977).

Com essa finalidade, não acredito que as estruturas teatrais sejam opostas às estruturas da vida. Portanto, o ensino da linguagem teatral a pessoas Down não consiste apenas em desvendar abordagens singularizadas e descobertas de metodologias, mas também, sob uma visão estética e poética do teatro, a concretização de modos como esse processo é significado por elas perante suas realidades. Enquanto isso, a utilização de exercícios que focam no trabalho corporal em consonância com as técnicas teatrais para esse público auxilia em subsídios importantes na compreensão do processo das narrativas de seus corpos.

Conforme já descrito inúmeras vezes nesta dissertação, existem muitos benefícios destinados à pessoa com deficiência advindos da prática teatral. Ato que visa não só a inclusão e integração, mas também contribui em diversas outras áreas para o desenvolvimento dessas pessoas. O teatro oferece uma infinidade de benefícios para o desenvolvimento de suas capacidades, tais como:

Desenvolvimento de habilidades motoras, o que reforça a autoestima e a expectativa de realização;

Desenvolvimento de áreas de habilidades psicomotoras, com a consequente estimulação cognitiva, motora, afetiva e social;

Desenvolvimento da educação rítmica, que lhes dá prazer em vivenciar o corpo, confiança, autoestima e relações sociais;

Desenvolvimento da comunicação social, ampliando seu espectro expressivo;

Desenvolvimento e estimulação da comunicação verbal;

Desenvolvimento e oferta de oportunidades de expressão verbal para aqueles com problemas de expressão.

(CASTILLO-OLIVARES, GONZÁLEZ e MORÍN, 2013, p. 23).

De acordo com Castillo-Olivares, Gonzáles e Morín (2013), para que pessoas com Down sejam capazes de lidar com uma prática educacional como o teatro pedagógico, é preciso trabalhar com auxílio de comportamentos aprendidos, tais como: ser seu ponto de

apoio em jogos até que sejam capazes de compreendê-los e realizá-los; trabalhar o encorajamento; promover atividades nas quais eles são bem-sucedidos aos olhos dos outros; elucidar a organização do espaço e do tempo; estabelecer limites de cuidado, em caso de grupos mistos, nunca os separando dos demais, promovendo assim a inclusão educacional.

Dentro de um método resultante para o Down, procura-se que os exercícios teatrais ultrapassem atividades mecanizadas e propiciem possibilidades de expressar criativamente, construindo um sentido às ações, dando-as significado, ampliando e adquirindo um vocabulário estético dentro de um acentuado contexto cultural. É certo que a aprendizagem de linguagens em jogos teatrais, inspirados em Spolin (2015) e Boal (1977), permite a exploração e a descoberta por meio dos sentidos e da percepção que vem de encontro a novas maneiras de se fazer parte do mundo, e também respostas para questões inerentes ao propósito de sua existência.

E é neste registro que percebo o teatro como ato social, pois a limitação não coloca impedimento para essa ação. Sendo assim, o ensino do teatro para o Down interessa pela busca de oportunizar, alcançar a fruição e as criações artísticas estabelecidas pelos mais diferentes princípios das propostas teatrais defendidas neste projeto.

Com a análise bibliográfica de projetos que já foram realizados, pretendo dar enfoque à necessidade de oferta de aulas de teatro destinadas a esse público nos âmbitos inclusivos e sociais. O que se aplica, neste caso, é que o teatro apresenta e propõe situações que proporcionam aos participantes o contato com o lúdico, com o poético e o estético da cena teatral, de maneira simples e breve, sem que haja a obrigação de aprofundar em técnicas teatrais que não façam sentido para eles. Desse modo, por meio do teatro, acredito na eficácia do contato da linguagem teatral como experimento atraente para a pessoa com Síndrome de Down.

### **3.3. ESPECIFICAÇÕES AO SE TRABALHAR A EDUCAÇÃO TEATRAL JUNTO A PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN**

Como já foi discutido anteriormente, sabemos dos benefícios propiciados pelo ensino de teatro para as pessoas com deficiência. Resultados inteiramente positivos são trazidos à pessoa, mas, para além disso, o professor que desenvolverá o trabalho com esse público deve se atentar para algumas especificações importantes quando se trata da pessoa com Síndrome de Down.

As pessoas Down sempre estarão vinculadas a questões relativas a um processo de desenvolvimento pessoal e emocional. Desse modo, tudo se torna mais difícil para elas, se tratando de convenções intuitivas, progressões em funções cognitivas e interações comportamentais com o próximo (desde que isso seja de “forma aceitável” pela sociedade), pois o que faz sentido é tudo aquilo que seja concreto, tendo uma dificuldade de assimilação em relação àquilo que é imaginário. Como consequência, sua percepção de mundo é menos ativa.

Os objetivos de ensinar teatro às pessoas com Síndrome de Down vão muito além de propostas inclusivas. Eles propiciam:

- Aprendizagem de interação e ação diante de uma problemática;
- Desenvolver soluções através de instruções e ações verbais;
- Aprender a jogar em cooperação;
- Desenvolver autonomia, habilidades práticas e autoajuda;
- Desenvolver laços afetivos;
- Sobretudo, estimular a comunicação, mobilização, socialização e incluir na vida do ambiente teatral.

Nesse sentido, vimos que, para esse determinado público, quanto mais for informal o processo de aplicabilidade das oficinas teatrais, quanto menos explícitos os jogos, mais difícil será a canalização da atenção para o desenvolvimento das ações teatrais. Indivíduos com Síndrome de Down são capazes de se adaptar bem às estruturas e situações rotineiras que os apreendem bem. Por esses meios e estímulos cênicos, desde que sejam concretos e específicos, eles são capazes de possuir um melhor entendimento do ambiente, daquilo que

está sendo proposto, diversas possibilidades de se comportar perante inúmeras situações cênicas e exercícios específicos e assimilar o próximo exercício no porvir. Também podem ser sanadas dificuldades de compreensão das instruções verbais dadas.

Nos primeiros dias de trabalho, os participantes precisarão de um apoio intenso para a imersão nas atividades. Por isso, é interessante que se houver outras pessoas envolvidas no projeto, que elas se inteirem e se familiarizem com as necessidades específicas do grupo. E o mais importante: que elas tenham a sensibilidade e capacidade de lidar com todos.

Algumas estratégias podem ser tomadas, facilitando o envolvimento tanto das atividades como também no relacionamento para com essas pessoas. Estar sempre atento e, ao mesmo tempo, ciente de que direcionar muitos estímulos a uma única pessoa pode ser um empecilho ao seu desenvolvimento, levando-a falhar em alguns aspectos, não se beneficiando desses estímulos de forma positiva. Isso também distancia a sua aprendizagem do jogo cooperativo, compromete a independência e torna cada vez mais difícil desenvolver-se socialmente com o grupo.

O planejamento do trabalho deve ser constante e sempre revisto, e as outras pessoas que funcionam como apoio no desenrolar das oficinas devem participar do processo, realimentando e monitorando todo o progresso. Quando o processo de planejamento for desenvolvido, alguns questionamentos devem ser levados em conta:

- Quais atividades e quando será preciso adaptar ou diferenciar as atividades propostas?
- Quem será o responsável por auxiliar e diferenciar as atividades? E como isso pode ser feito?
- Na possível necessidade, quem irá buscar algum participante que precise ficar após o horário determinado para o trabalho?
- Qual a frequência que deve ser desenvolvido o trabalho e como isso deve acontecer?

Às vezes, será preciso a explicitação de como manusear os objetos inseridos nas atividades, como se dará a relação com o outro e como o processo imaginativo pode acontecer. Em algum determinado momento, elas podem se ater a alguns exercícios e proceder de forma relutante a qualquer proposta nova. Podem não gostar de alguma atividade

e hesitar em fazê-la, ou até mesmo podem ficar agitadas e, ao mesmo tempo, aflitas com a interferência do barulho e alvoroço proporcionados pelas atividades. Aqui, uma abordagem eficaz é lentamente introduzir o trabalho e deixar bem claro quais são as habilidades requeridas, sem comparar, usar o colega como referência no processo para esclarecer potenciais dúvidas. No entanto, torna-se importante que cada pessoa se desenvolva no trabalho de forma gradativa, cada uma em seu ritmo. Pode demorar até que ela crie uma confiança em si mesma e em quem está aplicando as oficinas, mas isso não é preocupante, e sim, importante que aconteça.

É bom salientar que as pessoas com Síndrome de Down não fazem parte de um sistema que atrase o seu desenvolvimento e muito menos necessite de projetos facilitadores. Elas se encontram dentro de um perfil de aprendizagem muito específico, que se caracteriza com intensidades diferentes. Ter conhecimento desse processo e se apropriar de fatores que podem facilitar a aprendizagem – e também dos fatores que podem promover a inibição do aprender – ajudarão as pessoas que desenvolvem o trabalho teatral a elaborar um planejamento e implementar jogos mais relevantes e significativos para elas. As características específicas que diferem o ensino-aprendizagem das pessoas com Síndrome de Down, associando suas variações, singularidades e aquilo que elas precisam de maneira individual dentro do perfil, precisam ser levadas em consideração. Especifico abaixo algumas características típicas do Down, que podem ser manifestadas de forma física e/ou cognitiva:

- Especificidades que podem favorecer a aprendizagem – ter um forte poder de visualização; são hábeis para aprender observando, considerando suas capacidades de concretizar a aprendizagem por meio de conexões entre fatores visuais, gestos e utilização de sinais. Ter como referência o comportamento e atitudes do outro, passando assim a copiá-lo. Ter grande facilidade em aprender, de forma significativa, manuseando coisas.
- Especificidades que podem inibir a aprendizagem – ter um atraso referente à coordenação motora fina e grossa. Algumas deficiências, como a auditiva e a visual. Ter dificuldade na sua comunicação, problemas na linguagem e fala. Memorização de curto-prazo, referente a estímulos sonoros, e atitudes de esquivamento.

Mais adiante específico, de forma sintetizada, o processo de inibição relacionando a estratégias que possam fazer uso das forças e fraquezas da pessoa Down, no intuito de um

melhor alcance de resultados ao serem trabalhados os jogos teatrais. Ressalto que algumas destas estratégias sugeridas aqui podem ser consideradas simples, mas são boas práticas, que poderão ser cabíveis igualmente a qualquer pessoa envolvida no trabalho teatral.

- Dificuldade visual

As pessoas com Síndrome de Down, em sua maioria (60 a 70%), possuem algum tipo de dificuldade visual e vão precisar recorrer ao auxílio dos óculos antes mesmo dos sete anos de idade. Mas, tal fato não impede a tendência de serem bons aprendizes visuais. Atento que a sociedade relaciona qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, dificuldade comportamental, como sinônimo de deficiência. Portanto, qualquer dificuldade visual deve ser diagnosticada o quanto antes, para uma tentativa de corrigir o problema, assim não deixando passá-lo despercebido. Pesquisas recentes comprovam que um percentual de 70% da população com Síndrome de Down tem a acuidade menor, levando em consideração as pessoas ditas normais, e sua ação focal empobrecida, mesmo sua capacidade visual de longa e curta distância podendo ser sanada com o uso dos óculos.

Estratégias: ter sempre por perto outra pessoa, para servir de referência. Objetos, gestos e recursos teatrais devem ser de proporção maiores, chamativos e bem coloridos. O incentivo do uso de óculos é essencial, de preferência, óculos bifocais.

- Dificuldade auditiva

Uma perda neurossensorial pode se manifestar na pessoa Down cerca de 20% na infância, consequência advinda de problemas no nervo auditivo e também mau desenvolvimento na orelha. Excesso de fluido acumulado no ouvido também pode ser uma consequência da perda auditiva condutiva, causando infecções recorrentes. Se problemas na audição não forem detectados o quanto antes, a fala e a linguagem podem ser prejudicadas. Salienta-se aqui que devemos nos atentar à má compreensão dos comandos dados em algumas atividades teatrais, pois esse fato pode também ser recorrente. Portanto, é preciso detectar a inconsistência na compreensão ou até mesmo na resposta dada pela pessoa,

atentando-se para perceber se a resposta dada não é decorrente da dificuldade envolvendo os problemas na audição, ou até mesmo, dificuldade no entendimento ou postura auditiva ruim.

Estratégias: ter sempre alguém por perto, como auxílio e referência, também é válido nessa especificidade. Falar de forma clara e, às vezes, com um certo direcionamento. Dar ênfase ao início e fim das frases pronunciadas. Reforçar os comandos com gestos, expressões faciais e sinais é uma estratégia muito eficaz. Na possibilidade, reforçar comandos também com recursos didáticos visuais que sejam fortes, chamativos e complementares. Reformular ou repetir comandos, pois eles podem não ter sido compreendidos. Caso alguma fala ou até mesmo uma resposta vinda de alguém do grupo não seja entendida, fazer a repetição em volume alto.

- Coordenação motora grossa e fina

Jogos teatrais que permitem a exploração de habilidades motoras grossas e finas – coordenando ações como correr, pular, rolar, rastejar, levantar, sentar, manipular objetos, dançar etc. – propiciam o conhecimento do próprio potencial corporal e ajudam no reconhecimento do espaço cênico. Nesse aspecto, é extremamente importante valorizar qualquer conquista referente ao trabalho corporal. Temos que ter o conhecimento de que o desenvolvimento cognitivo da pessoa Down pode ser restringido a qualquer atraso motor. Algumas dificuldades podem surgir na participação dos exercícios, depende do tipo de jogo que foi aplicado; por esse motivo, elas podem precisar de algum tipo de ajuda adicional a qualquer momento do desenvolver das oficinas. Algumas atividades e alguns objetos precisam ser adaptados ou ressignificados, e no processo será preciso abusar de recursos multissensoriais.

Estratégias: trabalhar descalço é um grande ganho nos resultados, pois pode estabelecer uma conectividade mais intensa com o espaço através do chão. Sempre encorajar para que ela possa ampliar seu trabalho motor e habilidades grossas e finas. A aplicação de atividades que desenvolvam o controle motor fino deve ser frequente. Encorajar a expansão de movimentos pelo espaço, para ajudar no conhecimento e domínio corporal. Estar sempre por perto, como apoio, referência, principalmente, na decorrência de possíveis quedas.

- Dificuldades na comunicação, fala e linguagem

A maioria das pessoas com Síndrome de Down traz consigo alguma dificuldade na fala. No entanto, desde pequenas, essas pessoas conseguem de alguma forma se comunicar, sem mesmo usar a linguagem verbal. Utilizam-se de meios como a linguagem corporal, possuem um grande repertório gestual e, na maioria das vezes, se comunicam também por sinais. Esses fatos podem trazer como consequência um atraso na cognição estritamente racional e em outros aspectos, resultando em um vocabulário reduzido, sem um nível de conhecimento que atinja os padrões hegemônicos. Sabemos que qualquer dificuldade que possa retardar a expressividade linguística, principalmente a oral, pode trazer atrasos para o desenvolvimento cognitivo.

A pessoa com Down não é capaz de se apropriar totalmente de recursos como a linguagem para pensar intelectualmente, por exemplo, como também para lembrar, ou racionar na mesma intensidade que nós, ditos normais. É vital que se oportunize e se use de todas as possibilidades existentes como auxílio no desenvolvimento da compreensão e da linguagem verbal dessas pessoas. Lógico que recursos e exercícios mais específicos devem ser recomendados e trabalhados por um profissional da área (fonoaudiólogo) que, de maneira individualizada, desenvolve e promove uma clareza e uma significativa melhora na fala dessas pessoas.

No trabalho com o teatro, sinais e gestos são métodos grandiosos para a compreensão e execução da cena. Na tentativa de efetivar qualquer sistema de sinais, é preciso dar a devida importância a fatores como: todas as pessoas precisam estar familiarizadas e usar um vocabulário de sinais que seja simples, básico e comum a todos.

Pontuo alguns traços do atraso da linguagem que são comuns nas pessoas com Síndrome de Down: vocabulário restrito, levado ao menor nível de conhecimento; grandes dificuldades na aprendizagem e no uso da linguagem como forma de se socializar; dificuldade de compreender comandos; dificuldade gramatical, quanto às regras gramaticais, sem conectividade nas palavras, não usando artigos, preposições, resultando em uma fala telegrafada. Além disso, um conjunto de características da síndrome – menor cavidade bucal, boca e músculos da língua fracos – faz com que, fisicamente, a formação das palavras se torne algo difícil. Nesse caso, os problemas na articulação das palavras serão maiores quando se pronuncia frases extensas.

Dificuldade ao falar e problemas linguísticos são elementos que contribuem para aumentar o capacitismo (assunto já discutido em capítulo acima) das outras pessoas. Sim, decorrente dessas dificuldades, muitas oportunidades comunicativas e participação em conversas são retiradas; nós tendemos à infantilização de até terminar a frase para elas, sem dar o tempo necessário para que o façam por si só.

Estratégias: dar o tempo necessário à pessoa, para que ela possa estruturar sua fala ou sua resposta. Ouvi-las com calma e atenção; no convívio, seu ouvido passará a compreender melhor o que querem expressar. O contato visual, cara a cara, é extremamente importante; olhar diretamente nos olhos faz uma grande diferença. Se comunicar por meio de frases concisas e pequenas, usando uma linguagem mais familiar e menos complexa. Apostar na repetição, fazer com que a pessoa repita a fala, as instruções, isso ajudará a entender se houve uma compreensão do comando. Não utilizar um vocabulário ambíguo. Gestos, expressões faciais, visuais e sinais precisam ser ressaltados. O uso de recursos visuais chamativos, materiais, concretos é aconselhado no processo. Estimular a criação de falas mais longas, mais elaboradas, evitando a pronúncia apenas de uma palavra. Encorajar uma pronúncia mais projetada, mais direcionada.

- Capacidade de processamento auditivo e audição reduzida

Audição reduzida e processamento auditivo de curto-prazo resultam na dificuldade e distorção da linguagem e na fala. O processo auditivo de curto-prazo se caracteriza no armazenamento de informações sonoras na memória, que leva a apreender o estímulo, processá-lo, compreendê-lo e depois fazer uma conexão com a linguagem verbal em um tempo necessário para que ela possa formular e dar sua devida resposta. A pessoa com Síndrome de Down que apresenta algum tipo de déficit na memória referente à audição de curto-prazo prejudicará bastante sua capacidade de aprendizagem que envolva qualquer atividade auditiva e também suas respostas por meio da linguagem verbal, além de ter dificuldade em armazenar comandos falados. Estudos mais recentes vêm, de certo modo, mostrar novas formas de sanar esses problemas na memória – como, por exemplo, acrescentar no vocabulário dessas pessoas palavras que não são de seu conhecimento através da escrita – pode ser eficaz. Todavia, a escrita pode servir como um forte estímulo visual, sem contar que a leitura ultrapassa barreiras inimagináveis.

Estratégias: dar os comandos de uma só vez e utilizar de um pequeno vocabulário para a fácil compreensão. Dar à pessoa o necessário para elaborar, processar e dizer sua resposta; não tentar ajudá-la e nem interrompê-la. Nas instruções/informações dadas de forma coletiva, se necessário, repetir de forma individual para qualquer participante que não tenha entendido. Na introdução de novas palavras para o processo teatral, usar recursos didáticos concretos como exemplificação; não utilizar desenhos e sim objetos ou fotos reais referentes à nova palavra.

Atenção: é importante salientar que as pessoas com Síndrome de Down têm uma grande capacidade de aprender através de estímulos visuais, mas em se tratando da audição, não são grandes aprendizes. A praticidade dos recursos concretos e visuais que devem ser utilizados a todo momento ajuda a aguçar o estímulo auditivo.

- Concentrar-se por pouco tempo

As pessoas com Síndrome de Down se distraem muito facilmente, por isso, têm um período de concentração muito pequeno. Rotinas específicas e o convívio com as mesmas pessoas diariamente podem lhes parecer monótono e cansativo. Nesse sentido, é importante que haja uma rotatividade das atividades dadas e também das pessoas em suas diversas possibilidades de funções no trabalho em questão.

Estratégias: estabelecer metas curtas, que possam em sua maioria ter definições específicas e diversificadas, e que de algum modo ajudem no foco do trabalho. Ter uma constante mudança de atividades. Os intervalos entre um trabalho e outro são extremamente necessários. Estimular sempre o coletivo, visando acentuar o trabalho em grupo.

- Dificuldades em pensar, raciocinar e também em generalizar

As deficiências na linguagem e também na fala, inevitavelmente, podem afetar suas estratégias para pensar e, conseqüentemente, oferecer respostas a determinadas situações. Suas habilidades de transferir ações de uma atividade para a outra, por esse mesmo motivo, são bastante prejudicadas.

Estratégias: não pensar que a pessoa transferirá seus conhecimentos de forma automática. Pelo contrário, para isso é preciso estimular e ter bastante paciência até que ela deixe transparecer que aprendeu a instrução. Para os inúmeros contextos das atividades, introduzir sempre novos métodos e materiais didáticos, aguçando, assim, novas habilidades dessas pessoas.

- Consolidar e reter o aprendizado

O aprendizado de novas habilidades para a pessoa Down pode levar mais tempo para que sejam retidas e consolidadas. Isso pode variar de um dia para o outro, mas eles sempre são capazes de reter e consolidar o aprendizado.

Estratégias: apostar na repetição adicional e dar novas oportunidades de fazer. Também propiciar um tempo extra para essas pessoas. Nunca esquecer de inserir novas metodologias e materiais que lhes sejam atrativos, chamativos e concretos. Sempre avaliar e reavaliar sua forma de trabalho, isso é importante para que você perceba se as habilidades consolidadas anteriormente não foram reprimidas pela estimulação decorrida recentemente.

- Rotina estruturada

Sabemos que, quando se estabelece uma forma rotineira de estrutura e se tem um trabalho bastante específico, onde ele é desenvolvido com exercícios claros e que lhes permitem o foco, o sucesso é garantido. Ações informais e que não estejam totalmente estruturadas dentro de uma metodologia podem se tornar mais difíceis para a assimilação das pessoas Down. Além disso, elas podem ficar perdidas devido às eventuais mudanças ocorridas no processo. Assim, precisam de mais tempo para adaptação das novas mudanças e um preparo maior para se acomodar e transitar de um exercício para outro.

Estratégias: deixar bem explícitas as regras, rotinas e horários do trabalho, permitindo um espaço de tempo para que elas sejam aprendidas e armazenadas. É importante o preparo e ter garantido a consciência de mudança de atividade; se não, repetir as instruções para que fique bem claro e entendido.

- Atitudes oscilantes no comportamento

As pessoas com Síndrome de Down não possuem problemas de comportamentos específicos. No entanto, os níveis de conhecimento dessas pessoas dizem muito sobre seus comportamentos. Então, quando no trabalho ocorrerem atitudes comportamentais que não inferem ao trabalho, devem ser levadas como algo que possa acontecer com qualquer pessoa dita normal.

Além disso, a pessoa Down carrega consigo uma série de problemas e dificuldades que pessoas que não possuem a síndrome não passam. A fala e a linguagem, a audição reduzida, a coordenação motora fina e grossa – que ainda está em processo de desenvolvimento, entre outros, podem ser fatores que dificultam, em seus processos de vida, a consolidação de ações simples e necessárias para um processo de vivência em sociedade.

Temos que ter a convicção de que a pessoa com Síndrome de Down tem um processo de frustração e ansiedade mais proeminente que as outras pessoas. Nesse fato, por não possuírem problemas de comportamento decorrentes da sua condição, elas possuem mais vulnerabilidade em desenvolver atitudes mais inapropriadas, devido às suas dificuldades já então apresentadas.

A pessoa Down tende a usar a evitação como estratégia de preservação para impedir possíveis constrangimentos. Estudos recentes mostram que as pessoas com deficiência usam essa estratégia como método autoprotetivo. Elas usam de distrações que venham a tirar a atenção das outras pessoas, o que prejudica e evita a sua aprendizagem. Esteja atento sobre qualquer manifestação de evitação, tendo a consciência de separar ações imaturas de ações devidamente inapropriadas, e certificar-se de que a idade em que a pessoa se encontra (não a cronológica) está sendo levada em conta dentro de seus procedimentos, assim também como as variantes da compreensão verbal.

Essas ações inapropriadas podem ser advindas de: chamar a atenção na busca de um tratamento individualizado, caso ela não esteja acostumada com o coletivo, com a possibilidade de divisão ou até mesmo o revezamento no trabalho teatral. Quando a compreensão daquilo que foi instruído não é nítida em seu cognitivo, ou ela não lembra das instruções, a pessoa com Down pode se mostrar confusa e incerta daquilo que está fazendo. Quando são afastadas do grupo para fazer atividades difíceis ou muito fáceis, expressam

sentimentos de raiva e frustração. Podem se mostrar imaturas quando não estão preparadas para realizar trabalhos ou jogos cooperativos.

Estratégias: é preciso ter o conhecimento de que as regras estão consolidadas e claras e mantêm toda equipe segura e em constante harmonia. É importante, dentro do trabalho, ter uma pessoa como apoio, que seja referência para todos, na possibilidade de dificuldades. Diferenciar sempre as expressões “não serve” e “não pode”. Sempre questionar sobre atitudes comportamentais inapropriadas da pessoa e qual a razão daquele feito. Elogiar em manifestações positivas dentro do trabalho, ignorando as atitudes que sejam para chamar a atenção. Enfatizar aquilo que você deseja; para isso, utilizar dos recursos visuais. Favorecer o interesse com outros integrantes do grupo que podem se tornar referência.

As ações e estratégias citadas acima, quando bem estruturadas e trabalhadas, podem ser de grande valia para qualquer pessoa, principalmente, para a pessoa com Síndrome de Down, envolvida em um trabalho teatral. Os estímulos e as experiências adquiridas podem favorecer sua trajetória dentro do processo e também no seu desenvolvimento cognitivo futuro.

## **CAPÍTULO 4**

### **PROPOSTAS DE JOGOS TEATRAIS PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN UMA FORMA DE EXPERIMENTAR O JOGO**

Como já foi citado algumas vezes nesta dissertação, além da possibilidade de uma prática pedagógica a partir dos jogos teatrais, trazendo o debate entre teatro e inclusão, oportunizando a viabilização de um relacionamento artísticos através de oficinas teatrais, propícia também a construção de recursos didáticos e metodológicos que contribuam com o planejamento de oficinas para as pessoas com Síndrome de Down, com algum efeito, não necessariamente terapêutico, mas de aprendizagem teatral. Além disso, apresentar o que se pode fazer e obter em se tratando de resultados no trabalho com essas pessoas, mas também quais os resultados no âmbito social, ampliando a discussão sobre a inclusão de forma ativa na sociedade. E abrir espaço para debates sobre acessibilidade e um aprofundamento em questões relacionadas à criação artística desenvolvida por essas pessoas e sua devida apropriação do empoderamento possibilitado pelos trabalhos desenvolvidos.

Espera-se que os participantes possam se apropriar e utilizar os recursos teatrais, aflorando sua linguagem verbal e não verbal na expressiva comunicação da cena improvisada e tendo consciência de que o que foi aprendido no experimento pode se tornar um método poderoso em sua vida social.

Essa primeira proposta não pôde ser implementada, devido à pandemia do Covid-19, se referindo aos decretos impostos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto à restrição de contatos, uma vez que essas pessoas pertencem ao grupo de risco e são suscetíveis ao vírus. Já uma proposta desenvolvida de forma remota não seria viável e possível no momento.

Por isso, neste tópico, venho sistematizar, a partir de um minucioso e profundo processo de pesquisa, propostas de jogos que poderiam ter sido aplicados às pessoas com deficiência devido aos inúmeros percalços trazidos pela pandemia. Concentro o texto em algumas possibilidades de exercícios, seus processos de desenvolvimento e como o participante pode experimentar a linguagem teatral de maneira lúdica e didática, revelando seus limites e possibilidades no processo de atuação, independentemente da idade que ele tenha.

As propostas de jogos teatrais que aqui serão expostas são centradas em uma abordagem cênica de resolução de problemas dramáticos e estratégias básicas, usando o método de Spolin (1979), retiradas do livro “Jogos teatrais na sala de aula. Um Manual para o professor” (1996). É importante ressaltar que, no processo de desenvolvimento dos exercícios, diferentes encaminhamentos podem surgir, como, por exemplo, período de

duração da aula, repetição da atividade proposta, hesitação do participante em fazer o que foi proposto, entre inúmeros outros acontecimentos. É extremamente necessária essa abertura de flexibilização e adaptação, uma vez que se trata de pessoas com deficiência.

Ponto, também, que não sigo, ao propor esses jogos, um esquema cronológico de aplicação das oficinas de teatro, uma vez que o processo pode ser tornar cansativo perante a explicitação.

Tenho a plena convicção de que as propostas aqui apresentadas serão de grande valia para futuros processos inerentes à área e a essas pessoas, como citado em capítulos anteriores. Tais como educadores, pesquisadores que de algum modo venham a se interessar por uma proposta de trabalho pedagógico que parte de um princípio de aprendizagem teatral por meio dos jogos aos indivíduos que socialmente são privados de um processo ativo e libertador. É essencial pontuar que a prática teatral, de uma maneira geral, se torna um elemento importantíssimo no conhecimento estrutural de uma sociedade.

Para tanto, ênfase aqui a valorização do encontro, as possibilidades de contatos e colaboração mútua (que não puderam ser proporcionados) à pessoa com Síndrome de Down, destacando que, através do contato com o outro, papéis sociais e identidades são aflorados. Buscando, assim, a ampliação e participação ativa dessas pessoas em inúmeros locais acessíveis, tornando o seu convívio possível em uma sociedade efetivamente mais inclusiva.

Nos tópicos a seguir, explico alguns estilos de jogos, seus desenvolvimentos e possibilidades metodológicas para aplicação com essa parcela da população. Questões a serem abordadas: conscientização e preparação; preparo muscular e jogos teatrais a partir de expressões físicas; princípio do trabalho com o jogo tradicional; trabalhos que abordam a socialização através de exploração e estímulos sensoriais; o jogo teatral como forma de comunicação fundada em seus elementos de estruturação – “Quem”, “Onde” e “O quê”. Quem – corpo personagem/relacionamento; onde – percepção espacial/cenário/ambientação; o quê – ação/atividade.

#### 4.1. CONSCIENTIZAÇÃO E PREPARAÇÃO

Todo início de oficina parte de algumas propostas: aquecimento corporal e flexibilização muscular; exploração da expressão facial e física; jogos tradicionais e explorativos de fatores sensoriais e que possam incentivar o entrosamento inicial; e a socialização entre os participantes inseridos na proposta. Mas que isso não seja uma regra a ser seguida, pode-se levar em consideração o momento e também o estado emocional dos participantes, avaliando então, se necessário ou não uma reestruturação destas propostas iniciais.

O processo imaginativo precisa ser aguçado, sobretudo, atividades de improvisação ligadas a essa etapa de preparação para imersão no jogo. A improvisação de exercícios pode partir de uma criação coletiva, elemento essencial na integração e socialização do grupo, dando uma melhor qualidade ao trabalho cênico proposto para os participantes e também para os que assistem às atividades. Spolin já pontuava o uso do aquecimento antes e durante o trabalho proposto em questão: “[...] O aquecimento é importante porque promove o relaxamento e a descontração, ajuda a remover inibições, ao passo que fortalece a responsabilidade individual dentro do grupo” (SPOLIN, 1994).

Neste e nos próximos tópicos, especificarei alguns nomes de jogos que se enquadram em cada proposta citada. No contexto do jogo, vale salientar que coloco aqui estímulos que possam ser experimentados e organizados convencionalmente ou socialmente, que também podem sofrer alterações específicas, advindas da pessoa que se proponha a aplicá-los em algum grupo, criando e recriando variações e alterações às convenções.

No contexto de conscientização e preparação dos participantes, podem ser utilizados jogos de aquecimento como:

- Revezamento com objeto;
- Pegador com Golpe;
- Pegador com Explosão;
- Números rápidos;
- Rua e Vielas/variações;
- Batatinha Frita;

- Nó.

Além das possibilidades de jogos para o aquecimento citados acima, sugiro algumas propostas de alongamento, que podem ser aplicadas da seguinte maneira:

1. Espreguiçar, alongando as partes do corpo, como braços, pernas e outras partes;
2. Alongar o pescoço puxando levemente com a mão, fazendo movimentos circulares lentamente sobre os ombros, puxando para frente e para trás, sempre alternando a direção do movimento;
3. Posicionar as pernas de forma que fiquem levemente distanciadas, flexionando delicadamente os joelhos, soltando o corpo para frente com cuidado, tendo como base e referência a articulação do quadril. Tentar levar as mãos mais próximas do chão, para esse movimento relaxar os ombros e os braços. Respirar profundamente e, ao terminar, voltar lentamente para a base inicial;
4. Pela lateral da cabeça, erguer os braços e segurá-los pelo cotovelo. Repetir o movimento alternando fluidamente os lados. Cruzar um dos braços à frente do tórax e, junto ao peito, pressionar o cotovelo. Fazer uma rotação simultânea nos dois sentidos de ambos os ombros;
5. Levar as mãos e os braços atrás das suas costas, entrelaçar os dedos de uma mão com a outra, mantendo as palmas das mãos voltadas para dentro, de forma que sintam os ombros se alongando; eleve-os lentamente, fazendo movimentos pequenos.

É fundamental que, no processo que envolva aquecimento, em que se prepara o corpo para desenvolver os trabalhos propostos, também possamos dar uma atenção para a voz. Aquecer as cordas vocais para a cena teatral faz com que ocorra um aumento do fluxo sanguíneo que, por sua vez, permite uma melhor oxigenação no local. Esse processo proporciona às cordas vocais uma flexibilidade maior para a vibração, obtendo uma melhora na articulação das palavras e na expressividade da cena.

Para um bom começo de trabalho com as cordas vocais, cantar músicas populares sempre é uma prática bem-vinda, principalmente, aquelas que são conhecidas pelo grupo e que envolvam uma leve movimentação com o corpo. Alternâncias suaves na postura vocal

podem acontecer, subir levemente o tom e depois descer, de forma variante pronunciar alguns sons e vocábulos (A, É, Ê, I, Ô, Ó, U), abrindo e articulando bem a boca.

Ressalto a importância de sempre procurar variar os exercícios, dependendo da proposta da aula. Variar as atividades, além de sair de uma rotina de trabalho. Essa alternância propicia novas possibilidades para um desenvolvimento maior da potencialidade vocal. Atente-se à aplicação de jogos rápidos, que aquecem o corpo e a voz e que também ajudam a tirar a timidez do início do trabalho, integrando, e ao mesmo tempo, descontraindo os participantes. Antes da avaliação do trabalho desenvolvido, a depender do jogo que foi aplicado, sugiro um exercício de relaxamento, acalmando os ânimos e reconectando as pessoas.

## **4.2. PREPARO MUSCULAR E JOGOS TEATRAIS A PARTIR DE EXPRESSÕES FÍSICAS**

As pessoas com deficiência que não recebem um estímulo em determinadas fases de sua vida precisam ser mais motivadas a perceber as inúmeras possibilidades de potência de vida em torno de si. Conseqüentemente, devido a problemas quanto a essa necessidade, as suas manifestações corporais resultam em uma movimentação acanhada e tímida, acompanhada de um medo da repressão e julgamento. O modo de vida que a pessoa inserida nas oficinas leva cotidianamente deve sempre ser considerado, pois ele repercute nos trabalhos. Seu corpo pode se tornar um objeto atrofiado, deprimido, triste e figurativamente fechado às possibilidades, sendo apenas um mero mecanismo de sobrevivência.

Como qualquer pessoa que é inserida em um ambiente novo, a pessoa com Down precisa de um tempo para se familiarizar e se adaptar ao espaço no qual ocorrerá o trabalho. Pois é um mundo diferente e inusitado do que estão acostumados a frequentar e, muitas vezes, são restringidos em determinados lugares. Como não possuem total domínio corporal, pode surgir o receio de choques entre os corpos de outras pessoas e também com objetos. Esse fato reduz sua motricidade, resultando em uma movimentação limitada e sem expressividade. Portanto, o desbloqueio perceptivo e corporal, bem como a estimulação desse corpo reprimido, torna-se necessários no primeiro momento do trabalho, para que este ultrapasse a movimentação costumeira e cotidiana.

Uma maneira eficaz de começar o trabalho do grupo é dispor as pessoas de forma circular e aplicar as propostas de preparo e estimulação dos músculos, bem como realizar as atividades de aquecimento corporal, flexibilizando, no processo, as articulações do corpo. Dê preferência inicialmente para exercícios simples, que evidenciem gestos lentos e trabalhem a espontaneidade, trazendo prazer e interesse em fazer aquilo que está sendo proposto.

É importante ter a percepção de que, mesmo que o jogo tenha a proposta de um trabalho corporal individual, a pessoa com Down precisa manter um diálogo com seu corpo, propiciando o seu reconhecimento, uma intimidade consigo mesma, permitindo uma relação significativa com a movimentação simbólica e consciente.

O aquecimento pode tornar-se algo simples para o grupo em círculo, prontamente em pé, onde alguém propõe movimentos e sons que serão repetidos por todos. Esses movimentos propostos podem promover o alongamento, a flexão de todas as partes do corpo, seguidos

por expressões de rosto: espreguiçar-se com bocejos, liberação e compressão total do corpo, dando uma atenção especial às partes que possuem dificuldades de articulação, entre outros movimentos.

Usar esse corpo inserido nesse contexto para desvendar conceitos como tamanho, textura, chão, paredes, distanciamento e objetos contidos no espaço é fundamental para a exploração da percepção de localização, extremamente importante no processo teatral. A pessoa com Down talvez precise explorar estes espaços inúmeras vezes, pois seu processo de compreensão se dá a partir da repetição.

Levando em consideração as suas limitações, as pessoas participantes dos jogos precisam o tempo todo de estímulos para que confiem em quem está propondo as atividades e, em especial, em si mesmas. Executando, assim, com autonomia e propriedade a sua movimentação, sem maiores dificuldades.

Uma vez feito o trabalho com exercícios propostos de modo individual, pode-se também voltar às atividades para a realização em dupla ou até mesmo em grupo. Jogos que exijam confiança em outras pessoas estabelecem uma relação coletiva e atenciosa, pois o foco na movimentação própria e do outro requer atenção e cuidado para evitar que possíveis contatos, indesejados e inesperados, com os objetos ou outros participantes aconteçam.

Se tratando da pessoa com Down, é importante que saibamos o quanto confiar no outro é difícil e desafiador para eles. Ao mesmo tempo, esse processo de trocas em dupla cria uma atenciosa relação mútua. Disponibilizar seu corpo e confiá-lo a alguém – permitir movimentos como caminhar pelo espaço ligados pela mão; puxar o parceiro pelo quadril e ombros; movimentar-se pelo local costas com costas, ações simples – geram um desencadeamento de potencialidades expressivas para essas pessoas, que o tempo todo precisam estar atentas ao tipo e qual ação do contato promovido ali. Assim, o trabalho em dupla direciona o foco para um processo de autoconhecimento e conhecimento do corpo do outro, que se torna um prolongamento corporal de ambos os envolvidos.

Fazer descobertas e conduzir o espaço alheio no qual se está interligado propiciam inúmeras intervenções e concepções de contatos, algo que, de certo modo, enriquece uma possível montagem de cena posterior. As inúmeras e diferentes propostas corporais advindas da movimentação em duplas interligadas pelas mãos, articulando as partes do corpo do colega de trabalho (cabeça, membros, boca, tronco), trazem, além da interação, uma forma eficaz de aprendizagem. A não ocupação do espaço acarreta problemas no desenvolvimento

das potencialidades do indivíduo com Síndrome de Down. É importante deixar claro que quem está desenvolvendo o trabalho não deve ser o tempo todo como espelho, como referencial para os envolvidos. Essa atitude pode tirar a espontaneidade e autenticidade deles.

Dependendo do processo que já tenha sido desenvolvido e também do resultado obtido, pode-se solicitar às pessoas envolvidas que direcionem de forma singular o aquecimento, mobilizando o grupo por inteiro. E outras propostas de atividades e jogos, como cabo de guerra, dançar em dupla, trio ou em grupo, se locomover em passos lentos e apressados ou trazendo aos exercícios diferentes formas de caminhar, englobam alguns fatores estéticos importantes para o desenvolvimento participativo das pessoas, assim como: fala, peso, som, gesto, espaço e ritmo (SPOLIN, 1979).

O preparo muscular e a expressão física dos participantes podem ser trabalhados através de jogos de movimentos rítmicos e caminhadas pelo espaço, como:

- Ondas do oceano;
- Passa-passa três vezes;
- Câmera lenta/pegar e congelar;
- Movimento rítmico;
- Não movimento;
- Tocar e ser tocado/ver e ser visto;
- Sentindo o Eu Com o Eu;
- Caminhada no espaço n.º 1;
- Caminhada no espaço n.º 2.

### 4.3. PRINCÍPIO DO TRABALHO COM O JOGO TRADICIONAL

O jogo tradicional torna-se primordial para que aconteça o desenvolvimento de um trabalho gerador de apropriações daquilo que está sendo proposto. Ele é capaz de fazer com que o corpo participante brinque, aguçe a imaginação, dentro de uma dinâmica de liberdade vital. Portanto, instigar formas lúdicas, por meio de exercícios que partem de critérios que abordam a expressividade, prontidão corporal, prazer em fazer e instigação da imaginação, acarreta na promoção de situações ricas de aprendizagem, embasadas no desenvolvimento e construção de domínio das habilidades básicas do corpo e na elaboração de prática de criação.

Simplesmente o jogo pelo jogo já é um trabalho de aprendizagem própria das pessoas. Isto é, em seu dia a dia, muitos usam o jogo como um recurso capaz de solucionar situações corriqueiras de vida, mesmo que de forma inconsciente. Ele é capaz de acabar com a ansiedade, elimina o “gelo” de inúmeras ocasiões, traz consigo uma capacidade inerente, significativa e expressiva da motricidade, favorece a criação teatral de forma espontânea, além da sua capacidade de modificar o estado emocional das pessoas. Para Spolin (1979), o aluno envolvido no jogo espontaneamente se põe em movimento, dentro de uma simbologia projetada no mundo à sua volta.

As mesmas dinâmicas de exercícios e trabalhos de reconhecimento espacial, temporal e corporal também podem ser ministradas através de jogos tradicionais. Esses jogos agem como uma fonte de procedimentos estéticos que estão presentes no teatro, como clímax, pontos contraditórios, movimentação rítmica e harmônica, contraste, mudanças e alternância etc.

Levanto aqui a possibilidade de que as pessoas com Síndrome de Down inseridas nesse processo já tenham alguma experiência como os jogos tradicionais, através das aulas de educação física ministradas nas escolas regulares. Esse fato pode ser de grande valia e também facilitar o trabalho a ser desenvolvido.

Sem querer entrar em um senso comum, julgo os jogos tradicionais os mais simples e sem maiores complicações de serem trabalhados. Em suas aplicações, podemos envolver:

- Cabo de guerra;
- Jogo de bola;

- Queimada;
- Envolvimento em duplas, trios ou mais;
- Encontrar objetos no ambiente imediato.

#### **4.4. TRABALHOS QUE ABORDAM A SOCIALIZAÇÃO ATRAVÉS DE EXPLORAÇÃO E ESTÍMULOS SENSORIAIS**

Potencializar os sentidos faz parte do trabalho preparatório dos jogos, pois eles envolvem a educação da sociabilidade e sensorialidade. É fundamental para todo o trabalho que os participantes compreendam a importância de se ter uma consciência corporal presente. Isso faz com que os participantes estejam conectados, e ao mesmo tempo, estabelecendo um reencontro com seus corpos, despertando para a sensorialidade e, de forma vital, permanecerem sempre ativo nos exercícios.

Estabelecer uma disposição em reconhecer seu próprio corpo e o corpo do outro, através de exercícios que dão abertura para esse processo, estimula a entrega ao trabalho de atuação, o tato, o contato, a observação, o sentir, deixar explorar, aguçar a audição e também a cinestesia. Isso favorece o aprazimento e traz uma melhora nas relações do grupo. Estar disposto a um processo de experimentação das diversas formas de contato com o corpo alheio e também com o seu próprio corpo, aos poucos, aumenta a confiança entre as pessoas Down, diminuindo de forma significativa a timidez, os obstáculos individuais e do grupo, que comumente surgem quando se está iniciando o trabalho teatral. Essas peculiaridades são transformadas durante o processo em assimilação e facilidade para o trabalho teatral.

Nesse sentido, inúmeros jogos destinados ao trabalho corporal podem ser explorados. Jogos de relaxamento, jogos que fortalecem a afetividade, despertam a percepção visual e sensorial. O relaxamento (repouso, disposição do corpo pelo espaço, reestruturação e recolhimento) pode ser inserido no plano respiratório e ser trabalhado de forma mais acentuada em trabalhos corporais, na tentativa de estabelecer um equilíbrio entre as pessoas com Síndrome de Down envolvidas com a criação do seu imaginário cênico. Relaxar provoca sensações e imagens que, mais tarde, podem ser de grande valia à improvisação, tornando o trabalho mais espontâneo.

A flexibilidade, um aperfeiçoamento gestual, a reconstrução corporal e do movimento colocam os participantes em contato com diferentes ritmos corporais que só o relaxamento pode propiciar. De acordo com Bossu e Chalanguier (1975), o relaxamento pode envolver sugestões mentais e intervenções no âmbito psicológico, como concentração, promoção de sensações e autossugestão, tanto quanto atividades especificamente físicas: contração e relaxamento muscular. Todavia, relaxar antes de aplicar os exercícios de improvisação torna-se um momento fundamental para o trabalho psicossocial e corporal.

É importante ressaltar que, nesse processo do trabalho, o que importa não é o corpo fisiológico, mas uma conectividade entre a amplitude do mundo que o rodeia e sua imagem corporal. Assim, a pessoa com Síndrome de Down tem a oportunidade de conhecer o corpo do colega, com quem estabelece o contato, e de maneira mais intensa, reconhece a si mesma. E é nesse reconhecimento mútuo, totalmente cinestésico, que se efetua o aprendizado da figura corporal e também da linguagem teatral.

A exploração e o estímulo sensorial dos participantes podem ser aguçados de forma específica por meio de trabalhos como:

- Fila única;
- Três mudanças;
- Jogo de observação;
- Extensão da visão;
- Ouvindo o ambiente;
- Extensão da audição.

#### 4.5. O JOGO TEATRAL COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO

Durante a execução e prática das atividades, é interessante a formação de uma pequena plateia com os próprios participantes, onde uns praticam e os outros assistem às experimentações. Nesse processo comunicativo, alguns trabalhos especificamente gestuais não se tornam apenas apreciativos; para além disso, eles são uma outra forma de aprendizado para todos. Destaco nesse momento de execução do trabalho com os exercícios teatrais a presença do mediador da oficina. A sua intervenção nos procedimentos faz com que eles possam se situar corporalmente e verbalmente – como emitir sons com ou a partir do corpo – ao fazer as atividades.

Para a pessoa Down, na maioria das vezes, a verbalização do mediador é um fator significativo tanto para os que estão assistindo como também para os que estão na prática. Sinalizar durante as atividades cênicas estimula a concepção de ideias novas entre o grupo. Além disso, a expressividade gestual nos jogos pode ser usada na avaliação de que ao discutirem o processo também estão se socializando. Estimulando as pessoas que estão na observação, uma vez que todas fazem parte do processo e da resolução cênica do problema.

Portanto, desde as atividades aplicadas para o aquecimento do grupo até a improvisação, é importante que se crie uma comunicação com aqueles que observam, enfatizando as ações, o ambiente, alguma idealização, alguns sentimentos, visando à resolução da problemática teatral.

Na criação realística da cena, o modo de se relacionar sensorialmente e fisicamente, fundado a partir do experimento no palco e também da relação com uma plateia criada dentro do próprio grupo, aproxima os participantes de uma linguagem cênica baseada não somente na verbalização, mas também na investigação concreta. Isto quer dizer que se percebe a comunicação realística da cena através da sensorialidade, pois, segundo Spolin (1979), a intuição chega com mais facilidade ao ator por meio do trabalho físico. Relacionar fisicamente o trabalho de atuação, objetivando a forma cênica, libera de forma vitalícia o ator do medo da exposição:

Quando um ator aprende que ele pode comunicar diretamente a uma plateia somente através da linguagem física do palco, isto alerta seu organismo como um todo. Ele se empresta ao trabalho e deixa sua expressão física levá-lo onde quiser. Para o teatro improvisacional, por exemplo, onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino, ou cenários são usados, o ator aprende que a realidade de palco deve ter espaço, textura, profundidade e substância – isto é, realidade física. (SPOLIN, 1979, p. 15)

É importante esclarecer que quando Spolin coloca a expressão “comunicação direta”, ela quer dizer que no momento da ação a perceptividade é mútua; ambos envolvidos se percebem ao comunicarem corporalmente. E, nesse intuito, onde o conhecimento corporal se dá a partir da exploração comunicativa, o mediador, mais uma vez tem seu papel mais efetivo, fazendo com que a pessoa com Down perceba o espaço teatral e as diversas formas em que ele pode ser explorado, atentando-se para uma realidade mais sensorialmente concreta.

É através do trabalho com os exercícios teatrais que antecedem a improvisação, comumente com os jogos dentro de uma estruturação dramática, citados na escrita anteriormente, que se dá a percepção do espaço e da realidade concreta. O que eu quero mostrar com a aplicação desses trabalhos não é somente a possibilidade de um conhecimento corporal mútuo, mas sim, um trabalho que pode ser vinculado com a realidade das pessoas com Síndrome de Down.

Abro aqui, no entanto, um questionamento sobre o processo do conhecimento corporal: por que trabalhar com pessoas que perfeitamente compreendem a linguagem sonora e verbal, dando tanta ênfase ao trabalho de corpo? Ao mesmo tempo, seria possível ensinar teatro, somente através da ação verbal, sem o conhecimento das possibilidades corporais individuais e grupais?

O trabalho com jogos teatrais, quando realizado na inclusão, é uma forma de estimular uma expressiva linguagem com o corpo todo, não somente com a fala, pois o corpo do indivíduo com Síndrome de Down é capaz de possibilitar a expressividade significativa de inúmeras ações realísticas e dramáticas. No entanto, é preciso preparar e animar o grupo para a percepção física do espaço cênico. Bossu e Chalanguier (1975) afirmam que toda forma de conhecimento ultrapassa a linguagem verbal, ela é uma forma expressiva que não diz tudo. Primitivamente, antes mesmo de ser inserido em uma dimensão linguística, o corpo já tinha uma capacidade de manifestação inerente a todas as formas existentes de expressão.

Ao usar os elementos de estruturação dos jogos teatrais como forma de comunicação, é preciso utilizar-se de diferentes maneiras de conduzir, sem a linguagem verbal, a construção da improvisação presenciada por um público interno, enfatizando todos os elementos existentes nos jogos: “Quem”, “Onde” e “O quê” – quem: corpo personagem/relacionamento; onde: percepção espacial/cenário/ambientação; e o quê: ação/atividade. No tópico seguinte, escrevo sobre esses elementos estruturais,

exemplificando especificamente a utilização da linguagem não verbal no direcionamento das ações sonoras e da fala para as pessoas com Síndrome de Down.

#### 4.6. ELEMENTOS ESTRUTURAIS DOS JOGOS TEATRAIS

Jogar por jogar, sem engajamento, não faz sentido. Justamente por isso é importante que o jogo possua uma estruturação. Os jogos teatrais têm como características três elementos que facilitam de forma metodológica sua utilização em oficinas de teatro e fazem parte das regras do jogo. Basicamente se caracterizam em “Quem”, “Onde” e “O quê”, que podem ser trabalhados de forma integrada ou separadamente, dependendo do formato de oficina a ser aplicado. Assim, julgo a compreensão de cada um deles um fator significativo tanto para quem aplica como também para os participantes, pois facilitará o desenvolvimento de trabalhos futuros e também será eficaz na solução de problemas da cena.

Onde - Objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente imediato; o ambiente geral; o ambiente mais amplo (além de); parte da estrutura;

O quê - Uma atividade mútua entre os atores, existindo dentro do Onde; uma razão para estar em determinado lugar; “O que você está fazendo aí?”; parte da estrutura;

Quem - As pessoas dentro do Onde; “quem é você?”; “Qual é o seu relacionamento?”; parte da estrutura. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 344, 346).

#### QUEM – CORPO, PERSONAGEM, RELACIONAMENTO

Quando se aborda o assunto personagem no âmbito teatral, conceitos como criação, elaboração e estruturação de uma persona logo vêm à tona. Mas, se tratando de um trabalho referente às pessoas com Síndrome de Down, esses fatores se tornam irrelevantes. Não é necessária uma elaboração grandiosa de personagem, pois estamos falando apenas de jogos inteiramente introdutórios. Nesses jogos é muito mais eficaz para o desenvolvimento de exercícios que o personagem venha de forma natural, intuitiva, a partir dos relacionamentos propiciados pelas atividades, até mesmo a partir de uma referência de sua vida cotidiana, assim propõe Spolin (1979).

Em seu livro “Improvisação para o Teatro”, Spolin ressalta que o personagem é o último elemento problema da ação dramática, este se estrutura a partir de relações inerentes da vida cênica com o participante/ator. Dar uma atenção primária ao personagem em preceitos intelectuais e verbais, antes mesmo de desenvolver jogos que fortaleçam laços afetivos e confiáveis entre os participantes, pode tirá-los do foco, o que interfere no diálogo teatral.

O atingir do intuitivo, sobre o qual repousa o reconhecimento de um papel, não surge do conhecimento lógico e intelectual do personagem. Um aluno pode dissecar, analisar, intelectualizar e desenvolver uma situação válida sobre um

personagem. Mas se não for capaz de comunicar isto fisicamente, é inútil para a forma teatral. (SPOLIN, 1979, p. 232).

Durante o trabalho dos exercícios teatrais, é natural que o participante assuma um ou mais papéis na atividade cênica, o que facilmente pode se dar por uma imitação de voz, mudança na postura etc. Quando a pessoa está dramaticamente envolvida no jogo, é possível que ações representativas de um tipo padrão de comportamento aconteçam, como por exemplo, uma representação única e inusitada ou até mesmo interpretar a si mesma. Portanto, o personagem criado traz uma série de características que o tornam singular, tanto no âmbito físico como no âmbito psicológico, envolvendo classe social, faixa etária, entre outras. Tais fatores devem ser enfatizados e respeitados, pois são ganhos extremamente significativos no processo.

É visível a maneira com que a pessoa com Síndrome de Down age, relacionando particularidades suas com a caracterização do personagem criado ou em surgimento. Ações expressivas como a postura corporal, a mudança de voz e a acentuação dos traços da face trazem à tona a emoção devida ao personagem. Todavia, a presença de uma plateia também pode ajudar nas manifestações dessas emoções. O participante, ao ter um público, é estimulado e, ao mesmo tempo, provocado a exercer novas e leves mudanças referentes a suas sensações, ações corporais e faciais, dando melhor expressividade ao personagem em questão.

Inúmeras maneiras simples de criação de personagens podem ser experimentadas no processo e ajudar na composição dessa persona, desse corpo personificado. Mas, para isso, é preciso haver uma coerência nos fatores entre eles, para que o participante/ator não entre em um processo de fingimento, de fingir ser outra pessoa, mas que realmente dê vida a um novo corpo, e de fato construa uma outra personalidade.

O objetivo maior aqui é deixar que a pessoa com deficiência viva, experimente e aos poucos vá se apropriando de uma nova pessoa fictícia, partindo do seu próprio material humano, aprimorando a gestualidade, a postura do corpo, voz e trabalhando o psiquismo. Para isso, cito algumas maneiras, métodos e trabalhos que venham trazer exercícios dramáticos no âmbito físico e vocal para aflorar de forma natural esse “Quem” – corpo, personagem.

- Baú cheio de chapéus, figurinos, acessórios;

- “Quem sou eu?”;
- Transformação de relacionamento;
- Jogo do Quem n.º 1;
- Jogo do Quem n.º 2.

## **ONDE - PERCEPÇÃO ESPACIAL/CENÁRIO/AMBIENTAÇÃO**

O “Onde”, a percepção espacial, dentro da perspectiva inclusiva, deve se dar através de um treinamento, que pode advir da aplicação de jogos que envolvam cuidadosamente atividades que proporcionem uma estimulação cerebral, potencializando ações cognitivas, promovendo melhorias nas atividades cênicas referentes ao espaço. Fazer com que o participante trabalhe o espaço é a que se destinam as aplicações de exercícios que envolvam o “Onde”. A noção espacial dentro desse elemento estrutural permeia por “três áreas” denominadas assim por Spolin, com restrição em três âmbitos: geral, amplo e imediato.

O espaço imediato é a área mais próxima de nós; a mesa onde comemos, com os talheres o prato, a comida, o cinzeiro etc. O espaço geral é a área na qual a mesa está localizada: a sala de jantar, o restaurante etc., com suas portas, janelas e outros detalhes. O espaço amplo é a área que abrange o que está fora da janela, as árvores, os pássaros no céu etc. (SPOLIN, 2005, p. 81).

Antes de iniciar a aplicação de jogos que envolvam o “Onde”, é aconselhado por Spolin (2010, p. 123) que é preciso trazer para o grupo uma discussão sobre o assunto, mostrando de forma específica elementos que venham caracterizá-lo. Essa ação pode propiciar aos participantes uma proximidade do jogo com a prática de experiências do dia a dia, que os levará a uma compreensão de relação do “Onde” com o sistema cultural do qual eles fazem parte, e que características de suas rotinas diárias podem trazer uma configuração desse elemento estrutural como parte dos jogos. Saliento aqui que esse elemento pode ser trabalhado sem a existência de materiais concretos, mas se tratando da pessoa Down, isso muda um pouco, visto que pessoas Down precisam de uma referência visual concreta, como forma de estímulo para facilitar a compreensão daquilo que está sendo proposto.

Pontuo abaixo quatro ideias de jogos que possibilitam de forma concreta o trabalho do elemento estrutural relatado no parágrafo anterior:

- “Onde” com adereços de cena;

- Revezamento do “Onde”: construindo um cenário;
- Exploração de ambiente amplo;
- “Onde” Com Obstáculos.

## **O QUÊ - AÇÃO/ATIVIDADE**

Neste elemento estrutural dos jogos teatrais é importante que o trabalho seja básico e preciso para que haja, por parte da pessoa com Síndrome de Down, um domínio sobre a linguagem teatral, enfatizando expressões que valorizem o gesto, a movimentação pelo espaço e também a expressividade construída na física-ação. Espera-se que os participantes já tenham um conhecimento prévio sobre o desenvolvimento de ações. Nesse caso, podem ser simples fatos diários que já são vivenciados pela pessoa, como assistir televisão, dançar, comer, beber, trabalhar, acordar, espreguiçar, entre outros.

O que de fato importa nessa fase do processo é a manifestação espontânea, sem o surgimento de movimentos robotizados na criação. O propósito central aqui é fazer com que cada participante aprofunde no entendimento da consciência teatral em relação à estrutura do trabalho cênico tradicional.

Sabemos que a pessoa com deficiência precisa de estímulos, e isso é fato. Nesse sentido, ela precisa ser estimulada o tempo todo. Uma estimulação que resulta na ampliação do desenvolvimento de suas ações no trabalho da cena, como, por exemplo, repetir as ações feitas algumas vezes, ou quaisquer outras que já tenham sido trabalhadas durante o processo. É importante que esse procedimento consista em alguma problemática – objeto em questão – que, de alguma forma, seja mais desenvolvida e solucionada posteriormente.

O trabalho das ações/atividades pode ficar ainda mais interessante quando há intervenções, como inserções de alguns tipos de objetos. Para a pessoa Down, a ação de manipular objetos pode servir de auxílio para o processo de aprendizagem, como sugestivos recursos teatrais. O concreto sempre faz mais sentido para elas, devido às suas características mentais e físicas, pois há uma facilidade maior de entendimento através daquilo que está sendo visto, sentido e vivenciado (o que é real), em detrimento de algo que possa ser imaginado (o que é ilusório).

A ênfase na concretude de ações físicas por vias de repetição facilita para que a pessoa Down utilize o seu recurso corporal de forma mais intensa, expressiva e comunicativa. Observar o mundo de forma concreta e real é extremamente necessário para o jogador, torna-se um método essencial, fato abordado por Spolin (1979). O participante, quando realiza suas ações, sua movimentação e seu gestual, conscientemente colabora para o surgimento de um quadro referencial expressivo para o grupo, estimulando um olhar atento para o mundo físico e real, contribuindo para um aprimoramento na interpretação.

Para tornar a linguagem da ação mais ativa na Síndrome de Down, é preciso que, através do jogo, associado à ação funcional e às diversas linguagens propiciadas pelo teatro, seja trabalhada a função semiótica. Através do amadurecimento da função semiótica e uma apropriação de uma evoluída linguagem verbal se tem a aquisição da significação dessa forma de conhecimento. Portanto, nesse processo, como forma de referência para a construção mental, infere-se a memória cinestésica.

Nesse sentido, a empregabilidade de alguns jogos que serão sugeridos abaixo possibilita a amplitude da ação da cena, valorizando o concreto, sua movimentação e gestualidade dentro de um conceito cotidiano para a pessoa Down.

- “O que estou comendo? Saboreando? Cheirando?”
- Identificando objetos;
- O que está além: atividade.

## **PARTE PRÁTICA – ROTEIRO PARA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS**

Aqui, nesta parte da dissertação, encontram-se exemplos de utilização dos jogos teatrais citados no capítulo IV, com a sua respectiva forma prática de execução. Ele contém as orientações metodológicas, organizadas de forma a tornar mais fáceis para a aplicação do trabalho teatral. Especificações ligadas a fatores processuais dos jogos serão abordadas, tais como: objetos, descrição, aquecimento, recursos didáticos e alguns materiais necessários em determinados jogos, seus modos de desenvolvimento, possíveis variações e, por fim, acompanhados por algumas notas.

Os jogos teatrais pautados aqui foram escolhidos depois de um minucioso estudo e selecionados mais especificamente por sua versatilidade para trabalhar com as pessoas com Síndrome de Down. Os trabalhos propostos que envolvem aquecimento foram atribuídos de forma que contemplem em uma totalidade o presente roteiro. Ou seja, eles podem ser aplicados anteriormente a qualquer tipo de exercício que for dado na oficina, como um preparo corporal para o início dos trabalhos.

Ainda ressalto a importância da adaptação, ou até mesmo a alteração dos jogos. Eles podem ser trocados por qualquer outro que se encaixe dentro da proposta e objetivos, desde que o espaço e o tempo sejam favoráveis a tal alteração. Mas que nada vire regra ou um padrão a ser seguido, pois todos têm o livre arbítrio para escolher outros jogos, que contemplem o físico (movimentação e alongamento) ou brincadeiras simples, de conhecimento de todos (corrida, pique-pega, queimada, entre outros). O que vale aqui é conseguir que o corpo seja aquecido e alongado, resultando em socialização mútua, preparando os participantes para adentrar “profundamente” no jogo em si. Vamos lá!

## **JOGOS DE CONSCIENTIZAÇÃO E PREPARAÇÃO CORPORAL**

### **REVEZAMENTO COM OBJETO**

Descrição: Dois grupos. Estes ficam enfileirados lado a lado. O primeiro jogador de cada grupo tem um objeto na mão, como, por exemplo, um jornal enrolado ou um pedaço de madeira. O primeiro jogador de cada grupo deve correr até o ponto estipulado, tocá-lo, voltar e entregar o objeto para o próximo jogador do grupo, que deve realizar o mesmo procedimento, entregando o objeto para o terceiro jogador do grupo, e assim por diante, até que todos os jogadores tenham tido a sua vez e um dos grupos tenha ganhado.

### **PEGADOR COM GOLPE**

Descrição: Os jogadores estão sentados em um círculo. Um deles, A, recebe um rolo de papel, de mais ou menos um metro, bem amarrado. A inicia o jogo movendo-se no círculo e tocando levemente com o rolo, um depois do outro, os jogadores que estão sentados. Eventualmente, A bate o rolo de papel com maior firmeza em um deles, B, depois volta e coloca o rolo em uma cadeira no centro do círculo. A corre, então, de volta para o seu lugar. B rapidamente pega o rolo e experimenta tocar A antes que este ocupe o lugar. Caso B obtenha sucesso, recoloca o rolo na cadeira e volta correndo para o seu lugar, enquanto A pega o rolo e tenta tocar B com ele. Caso A tenha sucesso, coloca o rolo na cadeira e volta correndo para o seu lugar, perseguido por B, que pega o rolo e corre atrás dele. O jogo prossegue até que um dos dois jogadores volte a salvo para o seu lugar. Aquele que permaneceu no centro inicia o jogo novamente. Caso o rolo caia da cadeira em algum momento, o jogador que colocou ali deve recolocá-lo antes de sentar-se em seu lugar.

Nota: Pegador com golpe pode ser experimentado como uma introdução aos jogos diante de uma plateia.

## **PEGADOR COM EXPLOSÃO**

Objetivo: Quebrar as armaduras protetoras dos jogadores.

Descrição: Deixe uma área livre de quaisquer objetos. Um espaço de 2x2m é o suficiente para mais ou menos quinze jogadores. Metade do grupo joga e a outra metade torna-se plateia. Um jogo regular de pegador é iniciado dentro dos limites. O grupo estabelece quem será o pegador. Os jogadores não podem ultrapassar os limites. Quando os níveis de atividade estiverem elevados, o coordenador acrescenta uma outra regra. Quando forem pegos, os jogadores devem tomar o seu tempo para “explodir”. Não há forma preestabelecida para explodir.

Notas:

- 1 – Esse jogo de pegador é um aquecimento natural, e ainda que você tenha restrições de níveis de tempo e barulho, mesmo um minuto de Pegador com Explosão é absolutamente válido.
- 2 – Explosão é uma ação espontânea do momento de ser pego.
- 3 – O ideal é que esse jogo seja realizado ao ar livre.

## **NÚMEROS RÁPIDOS**

Objetivo: Ajudar os jogadores a focalizarem um problema.

Descrição: Os jogadores formam um semicírculo e numeram-se sucessivamente. Número Um, no topo da linha, inicia o jogo chamando o número de outro jogador. O jogador cujo número foi chamado responde imediatamente com outro número e assim por diante. O jogador que falhar, chamando um número antes de ser apontado, vai até o final do semicírculo. Todos os jogadores, anteriores àqueles jogadores, sobem uma posição, cada um assumindo o número da pessoa que ocupava aquele lugar previamente (próximo ao final da

linha, portanto, o número de cada jogador muda frequentemente). O Número Um inicia o jogo novamente chamado um número e o jogo segue como antes. Quando o Número Um erra, irá para o final da linha, e o Número Dois torna-se Número Um, sendo que todos os jogadores mudam novamente de posição.

## **RUAS E VIELAS**

Preparação: Caso o espaço da sala de aula ou níveis de barulhos sejam restritos, faça esse jogo em outro lugar.

Descrição: Quatorze ou mais jogadores. Elege-se um “mocinho” e um “bandido”. Os outros jogadores, em pé, formam fileiras com um número definido de jogadores e estendem os braços para os lados ou na altura dos ombros. A um sinal do coordenador, todos se viram um quarto de circunferência para a direita, bloqueando a passagem do mocinho ou bandido. Quando o bandido for pego, permita que os jogadores escolham seu posicionamento. Quando o sinal dado for “*Ruas!*”, todos os jogadores ficam de frente para o instrutor, e quando o sinal é “*Vielas!*”, todos ficam de frente para o quarto de circunferência. O mocinho e o bandido não podem colidir ou atravessar o bloqueio formado pelos braços. Peça para os jogadores formarem a posição de Ruas (veja o diagrama abaixo) e praticar algumas vezes a alternância entre Ruas e Vieias antes de iniciar a perseguição do mocinho e bandido. Quando o mocinho pega o bandido, é permitido a eles escolherem suas próprias substituições.

Notas:

- 1 – Esse jogo é um excelente jogo de pegador para um espaço aberto.
- 2 – O sucesso do jogo depende do alerta do instrutor ao enunciar as mudanças no momento em que o mocinho está na iminência de pegar o bandido ou o ladrão esteja por demais seguro em relação ao mocinho. O instrutor envolve-se na caça e no destino do ladrão, criando um estado de crise. Atuar em crises (salvar ou não salvar) é estimulante para a pessoa como um todo e aumenta o estado de alerta e as capacidades de aprendizagem.

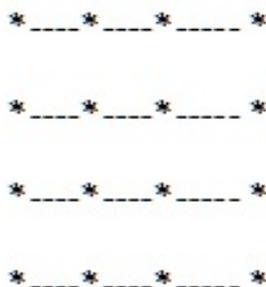
3 – Esse jogo tradicional é especialmente útil para treinar os alunos como instrutores. De início, escolha alunos-instrutores que têm uma atitude de alerta natural para o ambiente, pois o jogo deve ser mantido em movimento para evitar queda de energia ou fadiga. Com o tempo, todos os jogadores devem assumir o papel de instrutores para aprender a lidar com a crise momentânea que o jogo apresenta para o instrutor.

4 – É útil como aquecimento para a produção de peças (por exemplo, contos de fadas), nas quais há um conflito forte os personagens.

**Diagrama:**

**Formação de Ruas:**

● **Instrução**



**Formação de Velas:**

● **Instrução**



**BATATINHA FRITA**

Descrição: Todos os jogadores ficam enfileirados na linha de partida, sendo que o pegador fica a mais ou menos quinze passos, na linha de chegada. Todos se voltam para a mesma direção, para a linha de chegada, a qual procuram alcançar, enquanto o pegador conta até dez e acrescenta: “*Batatinha frita*”, por exemplo, “*um, dois, três, quatro, cinco, batatinha frita*”. O pegador volta-se para os jogadores e envia de volta para a linha de partida qualquer jogador que esteja em movimento, mesmo que muito lentamente. A contagem só recomeça quando todos os jogadores estiverem novamente na linha de partida, prontos para reiniciar. Isso continua até que o último tenha ultrapassado a linha de chegada.

Varição: Quando o primeiro jogador tiver ultrapassado a linha de chegada, o mesmo torna-se o pegador e o jogo inicia-se novamente.

## NÓ

Descrição: Os jogadores formam um círculo com as mãos dadas. O professor, de mãos dadas com os jogadores à sua esquerda e à sua direita, atravessa o círculo, passando por baixo das mãos dadas de dois jogadores que estão do lado oposto do círculo. Mudando a direção, girando em volta de si mesmo em forma de serpentina, a ponta da linha atravessa outros pontos do círculo, amarrando o grupo como um nó, incapacitando-o de se mover. Em seguida, o grupo começa a se desenrolar a partir dessa posição, liderado pelo professor, até que todos os jogadores estejam desvencilhados e o círculo volte à posição inicial. Não vale soltar as mãos durante o processo do jogo.

Notas:

- 1 – Quanto mais o professor der voltas no círculo, mais apertado ficará o nó.
- 2 – Esse é um dos raros jogos de playground silencioso que pode ser executado em ambiente fechado.

**JOGOS PARA O PREPARO MUSCULAR E**  
**JOGOS TEATRAIS A PARTIR DE EXPRESSÕES FÍSICAS**

**ONDAS DO OCEANO**

Objetivo: Ajudar os jogadores a se moverem em uníssono.

Descrição: Os jogadores colocam suas cadeiras próximas umas das outras, em forma de círculo. Um dos jogadores dirige-se para o centro, onde deixa uma cadeira livre. O jogador do centro diz: “Mover para a direita (ou para esquerda)”, mudando a solicitação quando desejar. Os jogadores se empenham em manter a cadeira da direita ou esquerda ocupada, enquanto se movem conforme o solicitado. Nesse meio tempo, o jogador do centro procura obter assento. Aquele que cometer um erro troca de lugar com o jogador do centro.

**PASSA-PASSA TRÊS VEZES**

Foco: Na participação total.

Descrição: Dividir o grupo em duplas. Dois jogadores ficam de frente um para o outro e ambos erguem os braços acima de suas cabeças. Com os dedos entrelaçados, formam um túnel. Os outros jogadores formam uma fileira indiana e passam, um depois do outro, dentro do túnel. Todos entoam o refrão.

Passa-passa três vezes

O último há de ficar

Tem mulher e filhos

Que não pode sustentar

Qual deles será?

O da frente ou de trás?

O da frente corre mais

O de trás há de ficar!

Ao final do refrão (que é repetido com maior velocidade a cada vez), a dupla que forma o túnel captura, com as mãos entrelaçadas, um dos jogadores na fileira. O jogador capturado pode escolher entre duas frutas: pera ou maçã. Cada fruta corresponde a um dos jogadores da dupla; o jogador capturado se posiciona atrás do parceiro de sua escolha. O jogo termina quando o último jogador da fileira for capturado. Conta-se quantos jogadores da fileira ficaram atrás de cada jogador na dupla e vence o jogo aquele que possuir o maior número.

### **CÂMERA LENTA/PEGAR E CONGELAR**

Objetivo: Explorar movimento e expressão física.

Foco: Movimentar-se em câmera lenta.

Descrição: Muitos jogadores (se o tempo permitir, metade do grupo é a plateia, enquanto a outra metade joga). Depois de um curto período de aquecimento de Pegador com Explosão, um jogo de Pegador com Congelamento é realizado com câmera muito lenta e dentro dos limites. Aponte para o primeiro pegador. Todos os jogadores devem estar correndo, respirando, agachando, olhando, rindo etc. em câmera muito lenta. Quando pegar outro jogador, o pegador deve congelar na posição exata em que estava naquele momento. O novo pegador continua em câmera lenta e congela naquela posição em que estava ao pegar um novo jogador. Todos os jogadores que ainda não foram pegos devem ficar dentro dos limites e movimentar-se em câmera lenta entre (e ao redor de) os jogadores congelados (como em torno de árvores numa floresta). O jogo continua até que todos estejam congelados.

Notas:

1 – O espaço onde o jogo é realizado deve ser restrito, caso contrário, o jogo pode consumir tempo demais. Se o grupo for muito grande, recomenda-se haver dois pegadores. Ao final, dê a instrução: *“Pegadores, peguem agora um ao outro!”*.

2 – Quando se joga realmente em câmera lenta, há fluência no movimento.

## MOVIMENTO RÍTMICO

Objetivos: Descobrir movimentos corporais naturais.

Foco: No movimento rítmico do corpo.

Descrição: Dez a quinze jogadores por grupo permanecem sentados ou em pé na área de jogo. Os outros observam.

Parte 1: O instrutor fala o nome de algum objeto como trem, máquina de lavar, aeronave, bicicleta etc. Cada jogador, imediatamente, sem pensar, faz algum movimento que o objeto sugere. Quando os movimentos se tornarem rítmicos e fluentes, os jogadores devem se movimentar pela área de jogo, acompanhados por música, quando possível.

Parte 2: O instrutor rapidamente propõe um “Onde” (veja exemplos abaixo). Sem interromper os movimentos rítmicos dos jogadores, eles desenvolvem o “Quem” e o “O Quê” no “Onde”. Exemplos: um carnaval com passistas, bateria, ala das baianas etc.

Notas:

1 – Caso jogadores individuais tenham dificuldade em encontrar o “Quem”, o instrutor pode entrar na área de jogo para ajudar. Isso deve ser feito rapidamente, sem interromper o ritmo.

2 – Dar e Tomar (Aquecimento) é uma preparação útil para esse jogo.

3 – Em sociedades de caça, as danças eram realizadas para trazer boa sorte aos caçadores. Um dançarino poderia interpretar o personagem de um urso, ou elefante, ou canguru, ou um animal “mágico”, como uma coruja. Os dançarinos não faziam imitação desses animais, mas tentavam transmitir uma noção de seu “espírito”. Esse tipo de noção é o que buscamos com esse jogo.

## NÃO MOVIMENTO

Objetivos: Ajudar a compreender elementos do movimento.

Foco: No “não movimento” dentro do movimento.

Parte 1: Os jogadores erguem e abaixam os braços, quebrando a fluência do movimento numa série de quadros, como em um filme.

Parte 2: Quando forem instruídos, os jogadores erguem e abaixam os braços em velocidade normal, mas focalizando os períodos (sensação) de “não movimento” dentro da fluência total do movimento.

Variação: Os jogadores (grupo todo, se possível) caminham pela sala ou área de jogo focalizando o “não movimento”.

Notas:

1 – Quando executado adequadamente, o exercício dá uma sensação e uma compreensão física de estar fora do caminho. Ao finalizar o “não movimento”, as mãos, as pernas etc. movimentam-se sem esforço, sem vontade consciente. Você está em repouso por meio do “não movimento” – sem atitudes sobre a ação.

2 – Podemos dizer que um retrocedimento no futebol profissional é um “não movimento”, na medida em que o jogador corre de volta para seu campo. A mente do jogador está em total repouso, para que possa ver e ouvir mais claramente e selecionar espontaneamente o caminho a ser seguido para evitar a marcação do outro time.

3 – “*Não movimento!*” – É uma frase de instrução utilizada para manter os jogadores calmos. Essa perda de preocupação diminui o medo e a ansiedade e promove uma mente lúcida.

4 – Todos os exercícios de visão, audição e tato podem ser acrescentados à caminhada pela sala, se o tempo e a inclinação o permitirem.

## TOCAR E SER TOCADO/VER E SER VISTO

Objetivos: Criar consciência sensorial.

Foco: Em tocar um objeto e deixar que o objeto toque o jogador.

Descrição: Os jogadores são instruídos a caminhar livremente pelo espaço e a tocar uma sucessão de objetos; e quando o objeto é percebido, permitir que objeto os toque.

Notas:

- 1 – Lembre-se de manter os jogadores em movimento e dê tempo entre as instruções.
- 2 – O professor deve fazer esse exercício junto com os alunos enquanto passa a instrução.
- 3 – Permita que os jogadores toquem e sejam tocados, vejam e sejam vistos. É difícil para muitos permitir que sejam vistos.
- 4 – A frase de instrução “*Tome distância de seu corpo!*” ajuda os jogadores a permitirem desprendimento, encontrando assim maior envolvimento. Em alguns teatros do século XX, esse sentido de desprendimento é central para a boa atuação. Bertolt Brecht denominou-o de “efeito de estranhamento”.

## **SENTIDO O EU COM O EU**

Objetivo: Descobrir a percepção com o corpo todo.

Foco: Na percepção da parte do todo que está sendo solicitada pela instrução.

Descrição: Os jogadores permanecem silenciosamente sentados em suas carteiras e fisicamente sentem aquilo que está em contato com seus corpos, conforme a instrução.

Notas:

- 1 – Sentido o Eu com o Eu é um dos exercícios básicos de aquecimento.
- 2 – Dê a instrução “*Fique de olhos abertos!*”, se necessário. Olhos fechados podem ser uma defesa.

3 – Esse é um ótimo exercício para relaxar e trazer novo frescor para os alunos.

### **CAMINHADA NO ESPAÇO N.º 1**

Objetivos: Familiarizar os jogadores com elemento (espaço) no qual vivem.

Foco: Em sentir o espaço com o corpo todo.

Descrição: Os jogadores caminham e investigam fisicamente o espaço como se fosse uma substância desconhecida.

Notas:

1 – Como em todas as caminhadas no espaço, o coordenador/instrutor caminha com o grupo enquanto dá instruções para os exercícios. Utilize as características físicas de seus jogadores (boca cerrada, ombros curvados etc.) como guia para as instruções para as caminhadas no espaço. Por exemplo, se um jogador tem uma expressão rígida no olhar, você pode dizer: *“Coloque espaços onde estão seus olhos!”*. Quando especificar a área de tensão de um dos jogadores, não deixe que ele o perceba. O que ajuda um deles, ajuda a todos.

2 – Uma introdução simples para a substância do espaço é perguntar para os jogadores o que existe entre você e eles. Os jogadores irão responder: *“Ar, atmosfera, espaço”*. Qualquer que seja a forma como os jogadores a denominam, peça para que considerem aquilo que está entre, ao redor, acima e abaixo deles como sendo “substância do espaço” para o objetivo desse exercício.

3 – Dê pausas entre as frases de instrução para que os jogadores tenham tempo de experiência.

4 – Você pode deixar esses jogos de lado até o momento em que se sinta mais confortável com essa abordagem do espaço.

5 – Não insista na avaliação das caminhadas no espaço.

## CAMINHADA NO ESPAÇO N.º 2

Objetivo: Sentir o espaço à nossa volta.

Foco: Em sustentar a si mesmo ou deixar que a substância do espaço o sustente, de acordo com a instrução.

Descrição: Os jogadores caminham pela sala e sustentam a si mesmos ou permitem que o espaço os sustente, de acordo com a instrução.

Notas:

1 – Como em “Caminhada no Espaço n.º 1”, o professor/coordenador caminha com o grupo enquanto dá as instruções para o exercício. Dê um espaço entre as instruções para que os jogadores experimentem.

2 – Deixar que o espaço sustente não significa perder o controle ou andar aos trancos. O jogador deve permitir que o corpo encontre o seu alinhamento correto.

3 – Jogue esse jogo várias vezes. Todos terão prazer com ele. Espere até que os jogadores conheçam uns aos outros.

4 – Varie a instrução entre sustentar-se a si mesmo e deixar que o espaço o sustente, até que os jogadores experimentem a diferença.

5 – Os alunos terão tendência para se movimentar em câmera lenta, como se estivessem dentro d'água. Pergunte a eles: *“O que diminui o movimento de mergulhadores?”*.

## **TRABALHO COM O JOGO TRADICIONAL**

### **CABO DE GUERRA**

Objetivo: Despertar a comunicação invisível entre os jogadores.

Foco: Em manter a corda no espaço como um elo entre os jogadores.

Descrição: Divida em duplas. Uma dupla por vez, cada jogador tenta puxar o outro, fazendo-o atravessar a linha do centro, exatamente como no jogo do cabo de guerra. Aqui, contudo, a corda não é visível, mas feita de substância do espaço. Peça para os jogadores escolherem um parceiro com força física idêntica à sua. Essa instrução é recebida com risadas. Mas gera cumplicidade, não competição. Cada dupla joga; os outros observam.

Notas:

1 – Jogue com a corda no espaço e a bola no espaço com seu grupo até que o fenômeno dos objetos no espaço, fora da cabeça, tenha sido experimentado por todos e seja entendido pelo seu grupo.

2 – À medida que seu grupo se familiariza com esse jogo em pares, acrescente mais jogadores em ambas as extremidades de corda.

3 – Comunicação Invisível e acordo podem explicar alguns eventos extraordinários. Muitos cientistas acreditam que discos voadores são vistos quando muitas pessoas “veem” algo que não está ali realmente.

### **JOGO DE BOLA**

Objetivo: Em focalizar a atenção dos jogadores em um objeto do espaço em movimento.

Foco: Manter a bola no espaço e não na cabeça.

Descrição: Forme dois grandes grupos. Um grupo é a plateia. Depois inverta as posições. Se estiver trabalhando individualmente dentro de cada grupo, cada jogador começa a jogar a

bola contra a parede. Quando os jogadores estiverem todos em movimento, a instrução deverá mudar a velocidade com que as bolas são jogadas (modifique a velocidade da fala para paralelizar com a instrução. Por exemplo: ao dar a instrução para que a bola se movimente em câmera lenta, fale em câmera lenta).

## **QUEIMADA**

**Objetivo:** Trabalhar com um objeto que se move rapidamente no espaço.

**Foco:** Em manter a bola no espaço, vendo-a quando outros também a veem.

**Descrição:** Forme grupos grandes (dez jogadores ou mais). Cada grupo entra em acordo sobre o tipo de bola no espaço. Os jogadores em pé, no círculo, procuram acertar um jogador que está no centro. Se for atingido, ele troca de lugar com o jogador que arremessou a bola. Não vale acertar o jogador do centro acima da cintura.

**Notas:**

1 – Lembre-se: se os jogadores não saírem desse jogo com os mesmos sintomas (excitação, calor físico, faces avermelhadas, sem fôlego) que sentiriam se tivessem jogado com uma bola real, estavam fazendo de conta.

2 – A regra “não acertar acima da cintura” é divertida para os jogadores, já que não existe bola real. A regra é obedecida da mesma forma.

3 – Os jogos com objeto no espaço são bons exercícios. Pergunte aos alunos o que faz com que sua respiração seja acelerada no jogo, por que seus corpos pedem mais oxigênio.

## **ENVOLVIMENTO EM DUPLAS, TRIOS OU MAIS**

**Objetivo:** Tornar visível o indivisível, utilizando objetos como adereços teatrais e encorajar o acordo de grupo e a participação conjunta.

**Foco:** No objeto entre os jogadores e a sua permanência no espaço.

Descrição: Grupos de dois, três ou mais jogadores entram em acordo sobre o objeto entre eles e iniciam uma atividade determinada pelo objeto, como estender um lenço, empurrar um carro encalhado.

Notas:

1 – É natural que os jogadores queiram planejar a ação anteriormente, o que impede a espontaneidade e resulta em ações desajeitadas ou medo. Para evitar dramaturgia, peça que cada grupo escreva o nome de seu objeto em uma tira de papel e a coloque em um recipiente. Cada grupo pega sua tira antes da sua vez de jogar.

2 – Os jogadores não devem construir uma história em torno do objeto e, por isso, deve haver pouca necessidade de diálogos. Sugira que o objeto seja do tipo que normalmente exija uma resposta tátil.

3 – Essa é uma situação dramática sem conflito. Embora a maioria dos dramaturgos acredite que o conflito é central para uma cena, bons atores geralmente procuram ajudar uns aos outros.

**Observação:** Envolvimento em duplas, assim como cabo de guerra, quase automaticamente mantém os jogadores envolvidos uns com os outros por meio do objeto. O presente jogo tende a confundir os jogadores, isto é, um jogador pode se dirigir aos outros dois ao movimentar o objeto em vez de os três estarem diretamente envolvidos.

## **ENCONTRAR OBJETOS NO AMBIENTE IMEDIATO**

Objetivo: Tornar visível o invisível.

Foco: Em receber objetos no ambiente.

Descrição: Três ou mais jogadores entram em acordo sobre um relacionamento simples e uma discussão que envolve todos, como, por exemplo, um encontro de negócios ou uma reunião familiar. A discussão pode acontecer em volta de uma mesa feita de substância do espaço. Durante o decorrer do encontro, cada jogador encontra e manipula quantos objetos forem possíveis. Os jogadores não planejam com antecedência quais serão esses objetos.

Notas:

1 – Esse é um problema bipolar. A ocupação em cena, o encontro, deve ser contínuo; enquanto a preocupação, o foco deve ser trabalhado o tempo todo. Alguns jogadores irão manter o encontro em andamento e negligenciar o foco. Dê instruções de acordo.

2 – Quando esse problema estiver resolvido, para excitação de todos, aparecerão objetos infundáveis: fiapos de tecidos são encontrados no casaco do vizinho, poeira paira no ar e lápis aparecem atrás das orelhas. Todos os jogadores devem ter oportunidade para descobrir isso por si mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve uma ambição modesta, mas bem prática: realizar uma pesquisa sobre o que já se falou sobre a prática de teatro dirigida para pessoas com Síndrome de Down. Se por um lado ela não esgotou o tema, por outro, tentou ser bem direta e direcionada às pessoas que desejam trabalhar nesse campo. Este mestrado desejou ser útil, ser um pontapé inicial, um recurso à mão daqueles que precisem resolver sua missão de trabalhar com o teatro e com essas pessoas. Sabemos que o momento inicial de qualquer tarefa é difícil e amedrontador. Espero que este texto ajude a esses professores.

Contudo, o caráter prático não pode passar à margem de uma filosofia de trabalho e de vida que o apoie. Nesse sentido, é preciso deixar bem claro que as reflexões sobre o capacitismo sempre têm que estar na mente daqueles que se defrontarão com a missão prática. Os princípios de trabalho estão ativos, mesmo, e talvez principalmente, em momentos de improviso (MAGELA, 2019).

Para compor esta dissertação-manual, dividi o trabalho em partes que considerei que melhor atendiam à negociação entre recurso prático e reflexão acadêmica.

No primeiro capítulo, realizei um panorama sobre a situação que percebo condicionar a vida da pessoa com Síndrome de Down. Preferi não esconder meus posicionamentos sobre o tema, tentando fundamentar minhas afirmações. O capacitismo tem um lugar importante nessas reflexões. Considero que esse problema é hoje o maior a ser resolvido, e as aulas de teatro não estão protegidas da tendência ao capacitismo, por esta ser muito forte.

No segundo capítulo, expus um breve histórico do teatro na educação e das relações entre jogo dramático e jogo teatral. Escolhi examinar os jogos teatrais, sistematizados por Viola Spolin, e o método criado por Augusto Boal, tanto por serem os mais adotados no Brasil, como por considerá-los adequados para o trabalho no campo de exame desta dissertação.

No terceiro capítulo, realizei a junção entre o público a que este mestrado se dirigiu, a pessoa Down, e a educação teatral. Tentei colaborar com reflexões sobre os ajustes necessários no trabalho do professor com a pessoa com Síndrome de Down.

O quarto capítulo já aborda jogos e práticas de modo mais direto, sendo uma preparação para a última parte, onde a prática é exposta, de modo que foi planejado como

totalmente direcionado para o professor. São exemplos bem concretos. Os exercícios foram descritos do modo mais claro que encontrei para utilização direta.

Como foi defendido na introdução deste trabalho, acredito que cada indivíduo pode e deve participar de processos criativos pedagógicos, mesmo que haja dificuldades para ele e para as outras pessoas envolvidas ali. É necessário que haja condições para que os esforços adicionais nos ajudem a vencer as dificuldades desses processos, onde a pessoa Down não pode ser penalizada por sua situação. A diversidade de abordagens nessas situações é mais necessária ainda do que na situação pedagógica mais corriqueira. Com esses esforços e esclarecimento, será mais provável que o trabalho pedagógico em teatro seja bem-sucedido como coadjuvante junto ao desenvolvimento da pessoa Down, para que esta possa usufruir melhor da vida e das oportunidades de alegria e sociabilidade que a vida nos dá.

Se consideramos no trabalho, de modo adequado, as especificidades da síndrome, discutindo as diferentes possibilidades de adaptação física, conscientização e reestruturação de projetos educacionais com jogos voltados para esse perfil de público-alvo, esse teatro educativo pode promover o desenvolvimento social de pessoas com Síndrome de Down. Além disso, pode fazê-las participar efetivamente da vida e, assim, construírem mais ativamente suas vidas como obras de arte.

Esta dissertação teve como objetivo concretizar essa contribuição. Se outros pesquisadores e professores terão que completar essa missão, cumprindo com seus papéis, espero que este texto cumpra com o seu, que é tão modesto quanto importante.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTON, S. (2000) Including Pupils with Down's Syndrome – Primary. Down's Syndrome Association
- ALTON, S. (2006) Information Sheet: Reading. Down's Syndrome Association Black, B. (2006) Information Sheet: IT in the Early Years. Down's Syndrome Association
- BOAL, Augusto. A Estética do Oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. Aqui ninguém é burro! Rio de Janeiro: Revan, 1996.
- BOAL, Augusto. Exilado. Caros amigos, ano IV, nº 48. São Paulo: Casa Amarela, 2001.
- BOAL, Augusto. O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BOAL, Augusto. Teatro legislativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1977.
- BOWLBY, J. Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. (1997) Brasília: Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Recuperado em: 23 de setembro de 2013.
- BOSSU, Henri; CHALAGUIER, Claude. A expressão corporal. São Paulo: Difel, 1975.
- BUCKLEY, S. & Bird, G. (2000-2004) Down Syndrome Issues & Information. DownsEd.
- BUSSOLETTI, D. M., DUARTE, K. S., NOGUEIRA, G. A., VARGAS, V. S. Ensino de teatro para pessoas com Síndrome de Down. HISPANISTA – Vol XVII – nº 64 – Enero – Febrero – Marzo de 2016. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil – Fundada en abril de 2000. ISSN 1676 – 9058 (español) ISSN 1676 – 904X (portugués).
- CAMARGO, Robson Corrêa. Neva Boyd e Viola Spolin, Jogos teatrais e seus Paradigmas. In: Revista Sala Preta. Dossiê Teatro Educação. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Revista Sala Preta (USP), São Paulo, v.2, p. 282-289, 2002. Disponível em [http://www.eca.usp.br/salapreta/pdf02/sp02\\_039\\_camargo.pdf](http://www.eca.usp.br/salapreta/pdf02/sp02_039_camargo.pdf). Acesso em 30/07/21.
- CARDOSO, M. H.C.de A.: 'História e medicina: a herança arcaica de um paradigma'. História, Ciências, Saúde - Manguinhos, VI (3): 551-575, nov. 1999-fev. 2000.
- CARVALHO, E. N. S de; CARVALHO, R. E.; COSTA, S. M. Política de atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltiplas. Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2011.

- CASARIN, Sônia. Aspectos psicológicos da síndrome de Down. In: J. S. Schwartzman (Ed.). Síndrome de Down. São Paulo: Memnon, 1999.
- CASARIN, Sônia. Os vínculos familiares e a identidade da pessoa com síndrome de Down. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CASARIN, Sônia; CASTANHO, M. I. S., Síndrome de Down e Arte: contribuições de Vygotsky, Boletim. In: Academia Paulista de Psicologia. v. 36, n. 90, São Paulo, jan. 2016.
- COURTNEY, R. Jogo, teatro e pensamento - As bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FREIRE, Paulo. 1981. Pedagogia do Oprimido. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? Revista Integração, Brasília, MEC/SEESP, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1991.
- GREENWALD, K (2008). Kellie's Book: the art of the possible. Windsor: Rayve.
- HISTÓRIA DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21164\\_8380.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21164_8380.pdf). Último acesso em 14 de outubro de 2021.
- IABELBERG, R. & Trindade, R. G. (2009). Arte infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo. ARS. Disponível em [www.scielo.br/scielo.php?pid=S167853202009000200007&script=sci\\_artext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167853202009000200007&script=sci_artext). Recuperado em 10 de fevereiro de 2015.
- JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino do teatro. Campinas: Papirus, 2001.
- JAPIASSU, Ricardo. A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, [1984] 2002.
- LORENZ, S. (2002) First Steps in Inclusion. David Fulton Publishers.
- LORENZ, S. & Nicholas, E. (eds.) (2003) Education Support Pack. Down's Syndrome Association.
- LORENZ, S. (2006) Information sheet: Early Years. Down's Syndrome Association
- LORENZ, S. (2006) Information sheet: Behaviour. Down's Syndrome Association Lorenz, S. (2006) Research report.
- MAGELA, André Luiz Lopes. **A Companhia Ueinz e a profanação da atuação teatral – teatro, biopolítica e filosofia da diferença**. Dissertação de mestrado apresentada no PPGAC – UNIRIO. 2010.
- MAGELA, André Luiz Lopes. Educação teatral como produção de subjetividade. Revista Conceição – UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2019.
- MATIAS, J., F. A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva. João Pessoa: UFPB, 2017.



VASCONCELLOS, Elaine Livia Molla de. O Teatro do Oprimido e sua contribuição na formação da criança com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Cênicas, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas., Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA. 1982.

YAZBEK, M. C. Pobreza e Exclusão Social: Expressões da Questão Social no Brasil. In: Temporalis, Brasília n. 3, 2. ed., p. 33-40, jan/jul, 2004.