

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

MESTRADO EM ARTES

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por ANGELINA G.

PEREIRA

e aprovada pela Comissão Julgadora em

19.12.98

[Assinatura]

O JOGO DRAMÁTICO  
EM  
SÍNDROME DE DOWN

ANGELINA GARCIA PEREIRA

CAMPINAS - 1996

P414j

29608/BC

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**INSTITUTO DE ARTES**

**Mestrado em Artes**

## **O JOGO DRAMÁTICO EM SÍNDROME DE DOWN**

**ANGELINA GARCIA PEREIRA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Artes, do Instituto de Artes, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvia Monica Allende Serra.

**CAMPINAS - 1996**

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	T/UNICAMP
V.	
Tombo BC	27608
PROC.	0028797
C	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	19/3/97
N.º OPD	

24/97

CM 000967732

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

P414j

Pereira, Angelina Garcia

O jogo dramático em síndrome de Down / Angelina Garcia Pereira. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador: Sylvia Mônica Allende Serra.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.

1. Down, Síndrome de.
2. Arte e educação.
3. Dramatização. I. Serra, Sylvia Mônica Allende. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

**Comissão Julgadora**

**Profª. Drª. Sylvia Monica Allende Serra**

**Profª. Drª. Ana Maria Torezan**

**Prof. Dr. Eusébio Lobo da Silva**

Trabalho realizado com bolsa de pesquisa  
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do  
Estado de São Paulo, a quem agradecemos.

Carinhosamente dedico este trabalho aos alunos-participantes: Ana Paula, Andréa, Edmar, Fernanda, Juliana, Karina, Vanessa e Victor. Ao Othon e Lídia que passaram a fazer parte do grupo.

À memória dos meus pais.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Sylvia Monica Allende Serra, pela competente orientação e a atenção que dedicou a este trabalho;

À Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Bacellar Monteiro, pela colaboração bibliográfica, pelo incentivo à pesquisa científica e, principalmente, pela gratificante presença amiga;

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Torezan e ao prof. Dr. Antônio Januzelli, que muito contribuíram para a organização e aprofundamento científico desta pesquisa, como membros da banca de qualificação;

Ao CDI - Centro de Desenvolvimento Integral da Fundação Síndrome de Down pelo investimento na pesquisa científica;

Aos profs. Drs. Assessores da FAPESP, pelos pareceres que muito nos auxiliaram na condução deste estudo;

Aos pais dos alunos-participantes, que sempre incentivaram os seus filhos no trabalho de "teatro";

Aos profs. Drs. do curso de pós-graduação, especialmente à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília de Andrade e ao Prof. Dr. Aguinaldo Gonçalves, pelo muito que aprendi;

Ao Prof. Dr. Eusébio Lobo da Silva, pelo estímulo e muita discussão para o enriquecimento deste trabalho;

A todo pessoal da secretaria da pós graduação do Instituto de Artes, pela atenção com que sempre esclareceram minhas dúvidas;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Helena Reily, pelos esclarecimentos científicos e amizade;

À Regina, Maria Helena e Rose, da Escola do Sítio, pela força constante;

À Evani, Fátima, Marília, Renato e Ana Elvira, pela importante colaboração como assistentes do trabalho prático com os alunos-participantes;

Ao Renato Hildebrand pela disponibilidade e atenção;

Ao Luís Fernando Pauluci, pela colaboração;

Aos colegas do curso de mestrado com quem pude trocar dúvidas, angústias e conquistas, especialmente à Ana Terra e à Carla.

A todos os colegas do CDI, que participaram direta ou indiretamente com idéias, material bibliográfico, atenção e afeto, especialmente à Evani e à Silvana.

Ao Leonardo, meu filho, pelo auxílio na digitação do texto, pela paciência e por ser fundamental na minha vida;

Aos amigos:

Família Freitas, Sônia, Silvia, Carlota, Daisy, Leda, Bea, Antônio, Ana Lúcia, todos que de várias maneiras estiveram presentes.

À Ednéia pelo estímulo e digitação e à Miriam pela força na impressão.

## RESUMO

A idéia inicial deste estudo, teve origem na comparação entre dados literários sobre a dificuldade de imaginação em Síndrome de Down e as observações da pesquisadora sobre o desempenho de crianças portadoras desta síndrome, em situação de jogo dramático.

A Síndrome de Down é causada por um acidente genético no cromossomo 21, que compromete o sistema nervoso central, trazendo como consequência, retardo mental, hipotonia generalizada e flacidez ligamentar, influenciando o desempenho psico-social e cognitivo dos seus portadores. Ao lado disto, as características faciais destes indivíduos torna-os especiais, dentre os considerados normais.

Dados literários apontam que há um retardo de todas as aquisições em Síndrome de Down e que, embora mais tarde, estas crianças percorrem as mesmas etapas esperadas para crianças consideradas normais.

O jogo dramático é uma atividade que ocorre com crianças entre os 3 e 11 anos quando, em interações entre si e com os materiais, elas criam situações imaginárias. Do início da idade pré-escolar até o final da idade escolar, o jogo dramático infantil vai se transformando, de acordo com as necessidades e tendências das crianças, assim como pelos incentivos a que são expostas. Entre as várias funções que a literatura delega a esta atividade, destacamos o estímulo à imaginação e a possibilidade de interagir com a realidade sócio-cultural em que estão inseridas, através da representação de papéis, podendo assim, compreender melhor esta realidade, refletir sobre ela e transformá-la de acordo com as suas necessidades.

São poucos os estudos sobre a atividade lúdica em Síndrome de Down, e estes dizem respeito à capacidade das crianças em criar mais ou menos "substitutos simbólicos" para os objetos e gerar mais ou menos "idéias", quando brincam de fazer-de-conta. Entre os fatores que comprometem a imaginação está a dificuldade de síntese que estes indivíduos apresentam.

Para realizar este estudo, partimos do pressuposto que uma intervenção com propostas efetivas do adulto, no processo de construção do jogo de crianças com Síndrome de Down, pudesse garantir a elas um maior domínio desta atividade e as possibilidades interativas e de síntese que o jogo permite.

A partir da análise dos dados colhidos em 13 sessões de jogos, realizados por um grupo formado por oito crianças portadoras de Síndrome de Down, pudemos concluir que as crianças estudadas foram capazes de incorporar a estrutura dramática do jogo, utilizando-a para realizar os seus próprios jogos improvisados, independentes do adulto.

## SUMÁRIO

	páginas
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I - O Jogo Dramático ou o Faz-de-Conta Infantil</b>	
1. Definição .....	4
2. Manifestação Dramática e Educação.....	5
3. O Jogo Dramático e a Arte de Fazer Teatro .....	7
4. A Evolução do Jogo .....	8
4.a. A Concepção de Piaget .....	8
4.b. A Concepção de Vygotsky .....	9
4.c. Reconsiderando alguns aspectos em Piaget e Vygotsky .....	10
5. Elaboração do Jogo .....	12
5.a. Aspectos Estruturais .....	12
5.b. Funções do Adulto .....	13
<b>Capítulo II - O Jogo Dramático em Síndrome de Down</b>	
1. Aspectos Gerais da SD.....	15
2. Manifestações Lúdico-Dramáticas em SD .....	16
<b>Capítulo III - Método</b>	
1. Participantes .....	23
2. Materiais e Equipamentos.....	28
3. Descrição das Sessões de Jogo.....	28
4. Coleta e Transcrição dos Dados.....	30
5. Procedimento para a Análise de Dados.....	31
<b>Capítulo IV - Resultados: Imagem, Diálogo, Ação</b> .....	<b>32</b>
<b>Capítulo V - Discussão Geral e Conclusões</b> .....	<b>72</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa tive sempre a preocupação, tanto no 1º como no 2º grau, em contextualizar conceitos e aspectos gramaticais, assim como propor atividades que estimulassem a criação de textos individuais e coletivos, através dos quais os alunos pudessem manifestar seus desejos e necessidades, refletir sobre eles, considerando a realidade social em que estivessem inseridos. Para isso lhes eram apresentados textos para leitura em linguagens diversas: poética, narrativa, descritiva, dissertativa e dramática, cujas estruturas os alunos iam dominando. Procurei também adequar desenvolvimento individual e grupal à complexidade destas linguagens.

Mais tarde, durante os anos de formação profissional, como estudante de Arte Cênica, minha atenção esteve sempre voltada para a aquisição paulatina da consciência e do domínio corporal; para as conquistas relativas às técnicas e aos conteúdos dos jogos improvisados, e para a forma como tudo isso ia se transformando na arte de fazer teatro. Já então, meu interesse voltava-se não apenas para o produto resultante do processo de formação do ator, mas para o próprio processo, quando habilidades eram desenvolvidas e dificuldades superadas.

Sendo crítica exigente, tanto do meu desempenho como de outros alunos, coube-me primeiro assistir os meus professores em aula (principalmente de interpretação) e mais tarde na direção dos espetáculos.

Meu aprofundamento teórico encaminhou-se tendenciosamente para a função do teatro. Passei pelos diversos momentos da história, quando esta arte aliava à sua condição de entretenimento, outras como: festejar, criticar, socializar.

Nos últimos quinze anos venho trabalhando com crianças e adolescentes, como professora de Língua Portuguesa e Teatro. Embora oficialmente distintas, tive sempre a preocupação de encaminhar propostas que permitissem aos alunos integrar conhecimentos de ambas as áreas, para enriquecer o conteúdo da disciplina em questão.

Em 1991 fui convidada pelo Centro de Desenvolvimento Integral - CDI, da Fundação Síndrome de Down, para realizar um "trabalho de teatro", com crianças entre sete e treze anos, todas portadoras da Síndrome de Down.

Este desafio fez-me debruçar sobre a literatura pertinente, procurando apoio teórico àquilo em que sempre acreditei. Por exemplo, Cuilleret (1984) afirma que "... a presença de atores no meio de uma equipe educativa para crianças portadoras da Síndrome de Down, pode à primeira vista surpreender. Essa presença é uma necessidade, da qual depende, a longo prazo, a reabilitação dessas crianças" (p. 87/88). Para a autora, as dificuldades tanto corporais, como de fala, de atenção, de concentração, de imaginação, de abstração e de síntese (todas reconhecidas pela literatura específica sobre portadores de Síndrome de Down) podem ser trabalhadas pelo ator, porque este privilegia a ação e a imaginação em sua técnica de fazer teatro.

Uniram-se às colocações da autora outros três fatores que estão na origem deste estudo: **a)** o desempenho sócio-afetivo e cognitivo da criança portadora de Síndrome de Down, comprometido a princípio pelas perdas de origem genética, apontadas por diversos autores (Cuilleret, 1984; 1992; Cunningham, 1982; Pueschel, 1984, Floréz e Trocoso, 1994, entre outros); **b)** o papel do jogo dramático no desenvolvimento infantil, abordado tanto por estudiosos do processo de aquisição do conhecimento (Piaget, 1978 e Vygotsky, 1989), como pelos especialistas em teatro aplicado à educação (Way, 1972; Cook, 1978; Slade, 1978; Spolin, 1987; Koudela, 1990; França, 1990); **c)** considerações pessoais sobre a construção do jogo dramático observado nos alunos portadores de Síndrome de Down.

Partindo do exposto, pressupomos que a brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down apresenta peculiaridades, cuja investigação pode nortear uma intervenção mais efetiva do adulto no decorrer do próprio jogo, assegurando melhor a estas crianças as funções psico-sócio-afetivas e cognitivas, reconhecidas na literatura, que esta atividade desempenha no desenvolvimento infantil. Assim sendo, interessa-nos estudar o jogo dramático de um grupo de crianças portadoras de Síndrome de Down, observando, intervindo, registrando e analisando os aspectos que fomos definindo como mais relevantes.

Optamos por contextualizar inicialmente o jogo dramático, para facilitar a discussão posterior sobre suas possíveis implicações em Síndrome de Down.

**“Considera o homem no homem  
e a criança na criança”**

**(Rosseau)**

## **CAPÍTULO I**

### **O JOGO DRAMÁTICO OU FAZ-DE-CONTA INFANTIL**

#### **1. DEFINIÇÃO**

Encontramos na literatura várias denominações para o faz-de-conta da criança em idade pré-escolar: jogo simbólico, jogo infantil, jogo de imitação, jogo de imaginação, brinquedo e jogo dramático. Já na idade escolar esta atividade é referida mais comumente como drama.

O termo **jogar** é apresentado no dicionário Aurélio, da Língua Portuguesa, com vários significados, alguns deles, como brincar, divertir-se, combinar, arriscar e aventurar, estão diretamente relacionados ao que consideramos jogo.

**Drama** é um termo utilizado no teatro para definir a combinação entre o trágico e o cômico, ou seja, quando a situação não é tão patética para configurar-se como “tragédia”, nem tão burlesca para ser definida como “comédia”. A “tragédia”, o “drama” e a “comédia” são as três formas básicas de se fazer teatro.

A **dramaticidade** (que pode tender mais para o cômico, ou para o trágico) é a essência do teatro, seu ponto de referência, originando-se dela a **dramaturgia** (construto de peças teatrais), o **dramaturgo** (escritor de peças teatrais) e o **dramático** (que define um texto como teatral).

O drama tem um caráter emocional, que segundo Slade (1978) é encontrado no jogo de crianças de qualquer idade, razão pela qual o autor denominou esta atividade de **jogo dramático infantil**.

Tomando por base os estudos de Piaget (1978), Vygotsky (1989), McGregor (1978), Slade (1978) entre outros, definimos como jogo dramático infantil, a atividade física e mental, organizada por regras, que ocorre com crianças entre os 3 e 11 anos, quando elas criam situações imaginárias nas interações entre si e/ou com materiais.

## 2. MANIFESTAÇÃO DRAMÁTICA E EDUCAÇÃO

O papel das artes na Educação remonta a Platão e Aristóteles.

A Escola Nova que se manifestou no início deste século, trouxe junto ao novo olhar para a criança, agora mais considerada nos seus desejos e necessidades, o resgate do lúdico como aspecto importante para o **aprender-fazendo**, expressão de Dewey, que representa esta nova tendência de pensar a escola, refletindo sobre o processo educativo e não apenas sobre o produto. Até então as experiências dramáticas na escola se restringiam à representação de textos prontos.

Em 1917, Caldwell Cook formula seu primeiro método dramático - **Play Way**- vinculando as manifestações dramáticas ao processo educativo. O autor privilegia a construção de cenas através da improvisação de ações e diálogos, procurando estabelecer relações entre os conteúdos das diversas disciplinas.

A partir do método **Play Way**, várias idéias sobre a utilização do jogo dramático na educação foram surgindo e, até hoje, o jogo é o elemento básico em todas as escolas pré-primárias inglesas e o ensino primário utiliza esta atividade para garantir a compreensão e interpretação dos diversos conteúdos, como afirma Courtney (1980).

De acordo com a concepção de jogo dramático, defendida por Cook, Winifred Ward, em 1930, escreve o **Criative Dramatics**, influenciando as posteriores abordagens dramáticas nas escolas pré e primárias dos Estados Unidos, que passam a valorizar a imaginação, a iniciativa e o pensar criativa e independentemente.

Na Rússia, entre os anos 20 e 30, o jogo dramático foi utilizado como recurso pedagógico nas creches e pré-escolas. O pensamento russo, traduzido por Elkonin (1974); Leontiev (1988) e Vygotsky (1989), concebe esta atividade como um meio pelo qual a criança pode apropriar-se do mundo, refletir sobre ele e recriar a realidade por meio da representação.

Enquanto Cook (1978), pensava a atividade dramática como uma forma de auxiliar a apreensão do conhecimento das várias disciplinas, Peter Slade, no seu **Child Drama** de 1957, baseado em vinte anos de experiência de jogo com crianças, defende um lugar próprio para o jogo dramático infantil como disciplina específica no currículo escolar, por considerá-lo uma forma de arte, assim como a música e as artes plásticas.

Tomamos como relevante no trabalho de Slade (1978), as duas etapas de desenvolvimento do jogo: **a) jogo projetado**, que se refere à forma de faz-de-conta de crianças até 5 anos, caracterizado pela ação principal estar fora do corpo (na manipulação dos objetos); haver uma grande absorção mental e a criança jogar muitas vezes isoladamente. **b) jogo pessoal**, quando as próprias crianças representam os papéis<sup>1</sup> e ocorre a cooperação nos jogos grupais.

Way (1972), que estudou e reformulou as idéias de Slade, demonstra em **Development Through Drama** sua preocupação com uma didática eficaz para que o jogo dramático, que ele denominou simplesmente drama, pudesse ser utilizado pelo professor no processo educacional, como um instrumento de estímulo à imaginação, que favorecesse a abstração, a concentração e o controle das emoções. O autor enfatiza ainda a importância da geração dos conflitos<sup>2</sup> e soluções que devem ocorrer no jogo, além da possibilidade de compreensão dos papéis sociais, que esta atividade permite.

Como mais uma disciplina ou como instrumento de aprendizagem das diversas áreas do conhecimento, os citados autores valorizam mais o processo que o produto dos jogos, enquanto Heathcote (1978), além de admitir ser

---

<sup>1</sup> **Papel** refere-se ao que cada criança representa no jogo em termos de função e comportamento (o equivalente à personagem no teatro)

<sup>2</sup> **Conflito** refere-se às idéias ou ações que acontecem no decorrer dos jogos e se originam nas oposições impostas por regras.

impossível considerar o **drama** fora dos princípios gerais da educação, realça a importância da performance e da comunicação do produto.

Concordamos com Slade (1978), quando o autor se refere à transformação do jogo e acreditamos que esta atividade, na idade pré-escolar deva estar incluída na rotina escolar das crianças e na idade escolar ela pode tanto ocupar um lugar como disciplina no curriculum, como auxiliar na compreensão e interpretação dos diversos conteúdos, como defende Cook (1978).

### 3. O JOGO DRAMÁTICO E A ARTE DE FAZER TEATRO

É comum ouvirmos o jogo dramático sendo referido como "teatrinho infantil". Courtney (1980) faz uma diferenciação entre o jogo e a arte, dizendo que o menino ao brincar de ladrão e polícia não vive o papel de ladrão como o ator ao interpretar esse personagem. A criança realmente sente que é o ladrão, sobretudo no que se refere às vantagens. O ator, mesmo quando interpreta o papel de um rei, deseja apenas representar o rei e não ser o rei. A mesma idéia é defendida por Cassirer (1977), quando o autor afirma que a imaginação artística se distingue, nitidamente, do gênero de imaginação que caracteriza a atividade lúdica da criança, pois falta a este último a atitude consciente e reflexa, assinalando a fronteira entre o jogo e a arte.

Koudela (1990), sobre a questão da diferença entre o jogo dramático infantil e o jogo que a autora denominou **teatral**, observa neste último o caráter improvisacional, a utilização de regras, a preocupação estética e a sua função pedagógica, como fatores que o impossibilitam de ser considerado como uma estrutura dentro da evolução genética do jogo da criança.

Não reconhecemos o jogo dramático infantil da fase pré-escolar como arte, mas discordamos de Koudela (1990), a respeito dos fatores que a autora coloca como diferenciador entre uma forma ou outra de jogar, pois o jogo dramático infantil também é improvisacional, utiliza-se de regras e pode ser utilizado como recurso pedagógico, além do que, como afirma McGregor (1978), tanto o jogo dramático infantil, como o jogo teatral confiam essencialmente na habilidade para adaptar e desenvolver papéis e caracteres dentro de situações, assim como no corpo e na voz como o ponto alto da

expressão, além de fazer o mesmo uso simbólico do espaço e do tempo. Tudo isto leva o autor a considerar mais útil procurar similaridades em vez de diferenças na relação de parentesco.

O ponto central a ser observado na questão do jogo ser ou não considerado arte, parece-nos relacionado à evolução desta atividade e aos objetivos do adulto na sua utilização dentro do processo de desenvolvimento da criança.

Passaremos a abordar a questão da evolução do jogo na criança, sob os pontos de vista de Piaget e Vygotsky.

## 4. A EVOLUÇÃO DO JOGO

### 4.A. A Concepção de Piaget

Muito do que se tem investigado sobre o jogo dramático infantil, relacionado ao desenvolvimento da criança (Wallon, 1968; Furth, 1972; Chateau, 1987; Koudela, 1990; Lot, 1992, entre outros) traz referências do profundo estudo realizado por Piaget a esse respeito, ora discutindo suas idéias, ora apoiando-se em suas descobertas.

O ato de jogar foi observado por Piaget (1978), em várias manifestações da criança desde os primeiros meses de vida. O autor denominou **jogo sensório motor** o processo evolutivo da imitação, que ocorre até por volta dos 18 meses, quando a criança passa a perceber que os objetos são permanentes e podem ser substituídos na sua ausência.

Com a aquisição da noção de símbolo, segundo Piaget (1978), a criança está apta a representar, podendo operar com a imagem dos objetos, substituindo-os por outros. Inicia-se, então, outra fase do jogo que vai até por volta dos 7 anos, denominada pelo autor de **jogo simbólico**. Numa perspectiva construtivista, aqui representada por Piaget (1975; 1978; 1994), o símbolo fornece à criança os meios de assimilar o real aos seus desejos e interesses; para isto um objeto substitui o outro, com a idéia de que qualquer objeto pode significar qualquer coisa e um só objeto pode significar várias coisas. Para o autor, durante esta fase, a criança está preocupada em

satisfazer as necessidades do eu, o que evolui para o jogo de regras, quando há maior preocupação com os objetivos grupais.

A terceira fase é do **jogo de regras**, que segundo Piaget (1994), evolui do que a criança pode perceber individualmente como constante no ritual de suas ações, durante a fase de jogo sensório-motor, passando por um aprendizado da regra do outro na prática fantasiosa do período de jogo simbólico, até o uso consciente destas regras no jogo que tem início por volta dos 7 anos e se prolonga até os 12 anos.

Piaget (1994) refere-se às regras no período de jogo simbólico, como uma realidade obrigatória e intocável, relacionando esta obrigatoriedade aos valores morais das crianças nesta fase, enquanto que no jogo de regras, estas são utilizadas de maneira consciente.

#### **4.B. A Concepção de Vygotsky**

Vygotsky (1989) define duas fases de interação criança/objeto até o final da idade pré-escolar. A primeira, até por volta dos 3 anos, é quando a criança estabelece apenas **interações reais** com os objetos, ou seja, ela reage ao que vê e o objeto determina a sua ação pelo seu significado real. Assim, um banquinho significa para a criança apenas um objeto no qual se pode sentar. A segunda fase, de acordo com Vygotsky (1989) é marcada pelo início das **interações lúdicas**. Isto ocorre quando a criança torna-se capaz de se envolver numa situação imaginária, ou seja, quando ela percebe que o objeto pode significar outra coisa que não apenas o restrito no campo da sua percepção visual, o pensamento vai se libertando dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas. Esta nova forma de perceber significados está, para Vygotsky (1989), estritamente ligada às mudanças das necessidades da criança. O autor explica que uma criança muito pequena tem necessidade de realizar os seus desejos imediatamente, mas é facilmente entretida por uma outra situação que lhe for apresentada. Na idade pré-escolar esta tendência de realização imediata dos desejos continua e é solucionada pela criança na criação de situações imaginárias, que o autor denominou **brinquedo** e nós definimos, a propósito deste estudo, como **jogo dramático**.

O que podemos considerar como uma terceira fase de jogo na concepção de Vygotsky (1987), é o que o autor denominou **drama**, referindo-se a atividade dramática de crianças em idade escolar, quando estas, através da improvisação dialogada e de ações físicas, criam seus próprios textos e encenações. O drama, para Vygotsky (1987), aparece associado à Arte, mas tem suas raízes nos jogos da fase pré-escolar.

Vygotsky (1987) valoriza no drama, as habilidades que estão sendo exploradas durante o processo criativo, pois ao construírem cenários, figurinos e acessórios, as crianças cortam, desenham, costuram, colam, o que excita a imaginação e amplia as possibilidades técnicas. O autor acrescenta ainda, que neste tipo de jogo a criança é ao mesmo tempo ator, autor, sonoplasta, decorador e espectador dos próprios colegas, o que dá um caráter de síntese à atividade.

#### **4.C. Reconsiderando alguns Aspectos em Piaget e Vygotsky**

Para Piaget (1978), a passagem das interações reais para as interações lúdicas está associada à aquisição do símbolo pela criança, que, segundo o autor, como já dissemos, ocorre por volta dos 18 meses, enquanto que para Vygotsky (1989), a criança não é capaz de se envolver numa situação imaginária antes dos 3 anos, porque é nesta idade que ela começa a perceber que pode mudar o significado do objeto de acordo com a sua necessidade, conservando, entretanto, as suas propriedades. Por exemplo, ao transformar um lápis em cigarro, ela considerou as propriedades de longo e fino, o que garante a nova função que ela quer dar ao objeto. Um objeto qualquer que não pudesse ser usado como cigarro, não serviria para substituí-lo, se assim fosse qualquer coisa poderia significar qualquer coisa, como afirma Piaget (1978). Para Vygotsky (1989), devido a essa falta de substituição livre, o brinquedo (como a capacidade de imaginar) e não a simbolização é a atividade da criança.

Enquanto para Piaget (1978), o símbolo é um elemento de assimilação do real pela criança, Vygotsky (1989), numa perspectiva sócio-construtivista,

reconhece no símbolo um mediador na transformação do real em função dos desejos e necessidades da criança e destes em função do real.

No decorrer do jogo dramático a criança intercala interações reais com interações lúdicas, o que para Vygotsky (1989), significa que este é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Pontos de vista diferentes são defendidos por Piaget e Vygotsky a respeito da importância das regras no jogo. Vygotsky (1989) coloca, que ainda em idade pré-escolar as crianças não combinam as ações que vão executar durante os jogos, mas ao representarem papéis, procurarão agir de acordo com as regras sociais estabelecidas para eles, podendo perceber o que há de específico na relação entre os papéis, diferenciando assim um tipo de relação de outro. Piaget (1994), ao considerar a regra obrigatória e intocável do ponto de vista da criança em idade pré-escolar, não reconhece a possibilidade da criança estabelecer relações entre elas.

Para Vygotsky (1989), o que delinea a evolução do brincar nas crianças, é o fato dele se desenvolver a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas, para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta, enquanto que para Piaget (1978) o jogo com regras começa a ocorrer na idade escolar.

A regra para Vygotsky (1989) está relacionada ao prazer, pois ao mesmo tempo em que a criança age de maneira contrária a que gostaria (não podendo comer o doce representado por uma bolinha de papel, por exemplo), ela exerce um auto-controle que lhe dá prazer. Sobre isto, Piaget (1994) tem a nos dizer que a criança tenta superar-se a si mesma, à medida em que as regras do jogo vão se tornando mais rígidas, reconhecendo também o caráter prazeroso do jogo.

O jogo dramático como é apresentado por Piaget (1975, 1978, 1994), está associado ao desenvolvimento da criança pelo seu caráter simbólico, na idade pré-escolar, e pela presença de regras, no período escolar. A perspectiva sócio-construtivista defendida por Vygotsky (1987, 1989), aponta a imaginação associada às necessidades, tendências e incentivos, como fator preponderante no jogo dramático infantil, cujas regras estão implícitas, no período pré-escolar e explícitas na idade escolar.

É sob esta perspectiva que pretendemos investigar o jogo dos nossos alunos participantes.

## 5. A ELABORAÇÃO DO JOGO

### 5.A. Aspectos Estruturais

Após discutirmos aspectos de caráter funcional, passaremos a observar as questões estruturais, principalmente no que se refere ao jogo de crianças em idade escolar, uma vez que os nossos alunos-participantes encontram-se nesta faixa-etária.

O jogo se realiza nas interações lúdicas e reais dos jogadores entre si e com os materiais, quando eles criam situações imaginárias, elaboradas em torno de um **tema** pré definido ou delineado na própria improvisação, através de **diálogos** e **ações**, que ocorrem num **tempo** e **espaço** fictícios. A dramaticidade é resultado dos conflitos, gerados no próprio jogo, entre os **papéis** representados.

**Papéis** foi definido no item 3 e **interações lúdicas** e **reais** no item 4.B deste capítulo. **Materiais** refere-se a tudo que se encontra disponível para o jogo, com exceção das pessoas, que são os **participantes**. **Tempo** é quando e **espaço** é onde as situações imaginárias ocorrem. **Tema** refere-se a uma esfera da realidade que as crianças refletem no jogo, dependendo sua variedade da amplitude do repertório vivencial. **Ações** e **diálogos** são formas de concretizar o jogo.

**Tema** foi definido por França (1990), que acrescenta o **conteúdo**, dentro das categorias do jogo que estamos destacando, e o define como aquilo que foi selecionado do **tema**, variando do uso simples do material até as inter-relações entre os papéis assumidos e a realidade vivenciada.

A articulação destas categorias, dentro das situações, vai depender, sobretudo, da capacidade imaginativa dos participantes e de sua disponibilidade para estabelecer interações lúdicas entre si.

## 5.B. Funções do Adulto

Slade (1978) lembra-nos que o adulto não deve interferir no processo do jogo dramático infantil, mas sim nutri-lo com oportunidades e estímulos em intervenções adequadas. A mesma posição é defendida por Spolin (1987) ao afirmar que qualquer atitude dos alunos-participantes deve ser considerada pelo adulto, mas sem o peso da aprovação ou desaprovação, pois para a autora não há certo e errado no jogo, há sim atitudes eficazes ou não para a construção, desenvolvimento e solução das situações.

Spolin (1987) coloca também a importância do ambiente no qual o jogo ocorre, considerando que a forma como as relações se estabelecem entre os alunos-participantes e destes com o adulto é o que vai definir o ambiente. Cada participante deve responsabilizar-se pela condução do jogo, para que se crie uma atmosfera de cooperação. No ato de jogar em grupo a ação de um depende da ação do outro para que haja continuidade, encadeamento de atitudes, gerando a totalidade que delimita a situação.

McGregor (1978), sobre o envolvimento dos alunos-participantes no jogo, acredita que ele depende do adulto em propiciar oportunidades às crianças para que elas expressem e comuniquem as percepções que estão tendo do próprio processo de jogo. Spolin (1987) observa também que quando o aluno-participante se percebe como responsável pelo processo, toma para si os sucessos e insucessos, o que evita a competitividade. Isto gera prazer em criar, desenvolver e solucionar as situações do jogo. A autora defende a "competição natural", afirmando que esta é parte orgânica de toda atividade grupal, é a estimulação constante que aparece na medida em que os problemas são resolvidos e outros mais desafiantes são colocados.

França (1990) contribuiu para a sistematização da função do adulto, resumindo em três suas formas de intervenção: **a. Como participante**, introduzindo um novo objeto ou questionando as crianças sobre o Quem? O quê? Onde? (já colocados por Spolin, 1987); **b. Como observador**, para, em outro momento, enriquecer o jogo através de atividades dirigidas e **c. Como auxiliar**, ajudando na escolha do material e na organização do espaço.

Reconhecemos como verdadeiras todas as formas de intervenção do adulto apontadas por França (1990).

A partir da estrutura e funcionamento do jogo aqui apresentadas e das questões que estaremos levantando no capítulo seguinte, sobre o jogo em Síndrome de Down, estabeleceremos critérios para a análise dos resultados dos jogos dos nossos alunos-participantes.

## CAPÍTULO II

### O JOGO DRAMÁTICO EM SÍNDROME DE DOWN

O termo Síndrome de Down estará sendo referido como **SD**.

#### 1. ASPECTOS GERAIS DA SD

Síndrome é um conjunto de sinais e sintomas que caracterizam um determinado quadro clínico. No caso da SD, o quadro clínico é provocado por um acidente genético.

Os sintomas e sinais característicos desta Síndrome são: retardo mental, hipotonia muscular generalizada, frouxidão dos ligamentos, retardo mental, raiz nasal baixa, língua protusa, palato em ogiva, orelhas displásicas, pescoço curto, pele redundante no pescoço, baixa estatura relativa, cabelos finos, lisos e esparsos, mãos pequenas e largas (com prega palmar transversa de flexão única), epicanto (dobra da pele no ângulo interno do olho), fendas palpebrais oblíquas, cabeça achatada no diâmetro ântero posterior.

Por estas características John Langdon Down, em 1866, identificou uma população que se diferenciava dos demais portadores de deficiência mental. A partir de características faciais, portadores de SD foram comparados aos indivíduos da raça mongólica, o que levou esta condição a ser denominada de **idiotia mongolóide** e seus portadores a serem referidos como **mongolóides**. Este termo, por suas implicações pejorativas, está sendo substituído por **portadores de Síndrome de Down**, na literatura atual.

O acidente genético responsável pela SD, ocorre no cromossomo 21, e pode ser comprovado a partir do cariótipo (análise citogenética).

Esta análise pode indicar também uma das três formas de distribuição do material do cromossomo 21 em SD: **Trissomia do 21 padrão; Trissomia por Translocação e Mosaicismo**. A grande maioria da população portadora de SD apresenta a trissomia do 21 padrão (93% a 95%).

As complicações clínicas mais comuns em SD são cardiopatia, infecções crônicas, perda auditiva e visual.

É difícil precisar o quanto um indivíduo pode se desenvolver apesar da sua condição imposta pela SD. Os comprometimentos variam em aspecto e extensão de uma criança para outra. De maneira geral encontramos na literatura que há um atraso bastante expressivo de todas as aquisições, como também que as diferenças individuais entre os portadores de SD da mesma idade são maiores que entre as crianças comuns (Cuilleret, 1984, Cunningham, 1982; Pueschel, 1984).

## **2. MANIFESTAÇÕES LÚDICO-DRAMÁTICAS EM SD**

Encontramos poucos dados literários tratando especificamente do jogo dramático infantil em SD, da maneira como viemos concebendo esta atividade. De modo geral o jogo destes indivíduos passa pelas mesmas etapas do jogo da criança comum (Jeffree & McConkey, 1976; Riguet & Taylor, 1981; Casby & Ruder, 1983). Cunningham (1982) observa que a criança SD utiliza menos "substitutos simbólicos" e McConkey (1985) refere-se a um atraso nas etapas do jogo destas crianças, sempre em relação ao desempenho de crianças comuns.

A pouca utilização de substitutos simbólicos poderia estar relacionada à observação de Cuilleret (1984) a respeito da visão fragmentada que o portador de SD tem das coisas, o que a autora denominou "espírito caleidoscópico". Tal fato impediria que estas crianças retirassem as propriedades comuns dos objetos, como forma, cor, tamanho, espessura, a partir do que, pudessem, como nos lembra Vygotsky (1989), atribuir outras funções aos objetos, uma vez que a capacidade de síntese fica prejudicada. A colocação de Cuilleret (1984) encontra ressonância em Flórez & Troncoso (1994), na relação que estes autores fazem entre o menor número de

substitutos simbólicos em SD, à visão multifocada que estes indivíduos têm dos objetos, devido a uma postura desequilibrada (resultante da hipotonia generalizada e flacidez ligamentar), quando o portador de SD está parado (não se mantendo no eixo), ou em movimento (não passando pelo eixo).

Como consequência da pouca variedade de substitutos simbólicos para um mesmo objeto, Riguet & Taylor (1981, apud McConkey, 1985), em estudos que comparam o desempenho na atividade de jogo de crianças SD, autistas e crianças comuns com idade mental similar, associam o menor número de interações lúdicas encontradas em SD à tendência que estes indivíduos apresentam a elaborar uma mesma idéia repetidamente durante um período de jogo, utilizando o mesmo material. Não nos parece relevante o fato das crianças elaborarem a mesma idéia durante um período de jogo, mas sim o como elas desenvolvem esta idéia. O que poderia ser apontado como problema, seria a repetição da mesma idéia em períodos diferentes de jogos. O autor poderia estar se referindo à "idéia", como o que entendemos por "conflito", o que justificaria sua colocação.

Sobre as duas questões associadas à pouca variedade de "idéias" (a falta de diversificação na mudança do significado e a invariabilidade de material ao longo do período de jogo), Vygotsky (1989) nos lembra que a criação de situações imaginárias ocorre exatamente quando a criança passa a depender mais da sua imaginação, que do número de objetos para criar as situações. Assim sendo, o fato de utilizar poucos materiais não necessariamente interferiria na elaboração do jogo se os participantes fossem capazes de utilizar o mesmo material em variadas funções.. Concordamos que a "invariabilidade das idéias" está relacionada aos "poucos substitutos simbólicos" pela dificuldade de imaginar, o que reafirma a observação de Vygotsky (1989) de que "a atividade da criança é o brinquedo (enquanto capacidade de imaginar) e não a simbolização"(p. 112).

O que acabamos de dizer encontra ressonância nas investigações de Hulme & Lanzer (1966, apud McConkey, 1985), a respeito do jogo dramático de crianças com retardo mental, comparadas a crianças consideradas normais com a mesma idade mental, quando os autores observaram que mesmo variando o material as primeiras tendem a repetir situações já experimentadas em jogos anteriores. Sobre isto Cuilleret (1984), investigando o desempenho

de crianças e adolescentes em várias situações do cotidiano escolar, pode perceber que eles utilizam-se de “mecanismos”, denominados pela autora de “colagens”, para soluções imediatas, ou seja, eles repetem determinadas atitudes em situações diferentes, sem contudo perceber o que há de comum entre elas.

Pelo que pudemos depreender das colocações dos autores, a imaginação é um aspecto bastante comprometido em SD, o que vai conseqüentemente influenciar na qualidade dos seus jogos. Vygotsky (1987) coloca que processo criativo baseia-se principalmente nas experiências vividas e no como as informações destas experiências são armazenadas, dissociadas e reelaboradas pelo indivíduo, participando deste processo fatores neurológicos e psico-sociais.

Do ponto de vista neurológico, Flórez & Troncoso (1994), considerando uma alteração no desenvolvimento do sistema nervoso, que se manifesta de maneira generalizada em SD, analisaram o processamento de informações das experiências destes indivíduos, a partir de dados fornecidos pela técnica que mede os “potenciais cerebrais relacionados com estímulo” (PCRE) e concluíram: haver mais tempo no processamento das informações sensoriais relacionadas à visão e audição; atraso no reconhecimento do sinal; atraso na organização da resposta motora; dificuldade de percepção de estímulos desconhecidos e falta de resposta ante uma informação nova.

Não há como ignorar que haja danos neuronais comprovadamente comprometedores em SD, entretanto a idéia da plasticidade colocada tanto por Vygotsky (1987), de maneira geral, ao tratar do processo imaginativo, como por Flórez & Troncoso (1994), mais especificamente em SD, alerta-nos para a possibilidade de, quando solicitados, os neurônios próximos aos das áreas comprometidas assumirem as funções dos neurônios lesados. Se as necessidades, desejos e incentivos, são motivações para que o jogo ocorra, em crianças consideradas normais, como afirma Vygotsky (1989), esses motivadores parecem-nos mais importantes ainda para a realização do jogo dramático em SD, uma vez que estes poderiam ser um estímulo inicial dos neurônios próximos aos das áreas comprometidas, em situação de jogo.

As necessidades, desejos e incentivos acontecem a partir das interações da criança com o seu universo sócio-cultural. Do ponto de vista

psico-social, temos alguns fatores em SD, que interrelacionados contribuem para a maneira especial destas crianças perceberem o mundo e interagirem com ele. São eles:

- A **auto-imagem** da criança prejudicada tanto pelo seu desempenho físico (os problemas de desânimo, cansaço, falta de iniciativa, que de acordo com Cunningham, 1982, ocorrem devido a hipotonia generalizada e flacidez ligamentar, conseqüentes de danificações no sistema neuro-motor), como pelo seu desempenho mental (é corrente na literatura um rebaixamento de Q.I. - Quociente de Inteligência, em todos os portadores de SD, com variações de um indivíduo para outro, como apontam Dunsdon, 1960; Gath & Gumley, 1984; Buckley & Sacks, 1987 entre outros);
- Os **problemas de audição** ( tanto de caráter orgânico, como pela maior frequência de otites em SD, apontados por Cunningham, 1982 ; Flórez & Troncoso (1994);
- As **possibilidades interativas** (embora alguns países, como por exemplo a Itália, já demonstrem preocupação com a integração do portador de SD no sistema educacional comum, a grande maioria, como o Brasil, ainda não conseguiu viabilizar esta possibilidade. O preconceito social também é um fator limitante de interações);
- Aquisição de aspectos fundamentais para o desenvolvimento, como a **simultaneidade** e a **sucessividade**, raramente adquiridos antes dos 12 ou 13 anos, como afirma Cuilleret (1984), influenciando na percepção espaço-temporal dos acontecimentos.
- **dificuldades de fala** (Sobre este aspecto gostaríamos de nos estender um pouco mais, por ser de extrema relevância em nosso estudo, uma vez que o jogo dramático infantil se concretiza nas ações e falas).

McGregor (1978) observa que no drama a criança pode descobrir, através da ação e da fala o que querem fazer, como fazê-lo, aprendem a agir sobre as suas decisões e perceber se elas são efetivas. É, também, uma oportunidade da criança explorar uma variedade de situações em ação (a

situação estabelecida por um, modifica-se com a ação do outro) e descobrir as suas implicações práticas.

Nossa experiência mostra que na idade em que se encontram os nossos alunos-participantes (8 a 13 anos) a linguagem oral tem grande influência na dinâmica dos jogos. Observa-se que os diálogos vão se firmando progressivamente, junto às ações, como definidores da produção e interpretação de sentidos e significados.

Segundo Camargo (1994), que parte de vários estudos sobre a linguagem em SD, com a preocupação de investigar o processo de construção da narrativa destas crianças em idade pré-escolar, são várias as razões que estariam afetando a linguagem destes indivíduos, em todos os níveis (fonético, fonológico, sintático, semântico e pragmático). A autora levanta os seguintes aspectos: alterações orgânicas de palato, implantação dentária, hipotonia dos músculos oro-faciais e pulmonares; dificuldade na motricidade buco-facial e persistência dos padrões infantis de deglutição; deficiência sensorial de audição, de visão; impedimentos motores afetando a manipulação de objetos e a deficiência mental.

As dificuldades fono-articulatórias levantadas pela autora, variáveis de um indivíduo para outro, estão relacionadas à maior ou menor inteligibilidade da fala dos portadores de SD.

Os problemas de ordem sintática, Camargo (1994) relaciona à dificuldade de síntese em SD, observada por Cuilleret (1994), quando a autora se refere ao “espírito caleidoscópico”, como já foi mencionado.

A preocupação de Camargo (1994), quando levanta estes dados, é, entre outras, em verificar como eles se relacionam na produção e interpretação da linguagem em SD; mais precisamente no que se refere à construção da narrativa e, no caso deste estudo, o interesse maior está voltado para a fala dialogada na elaboração do jogo dramático.

Entre as diversas funções da fala, está a de capacitar a criança a dirigir sua atenção, dentro de uma atividade prática, de maneira dinâmica, permitindo que ela estabeleça relações entre presente, passado e futuro, como observa Vygotsky (1989), considerando que a linguagem só se realiza no cumprimento de suas funções nas interações humanas. No jogo dramático ação e fala estão dirigidas para a solução dos problemas gerados pela própria situação.

Sobre a fala dialogada, Monteiro (1992) analisou a dinâmica do diálogo de seis crianças SD, entre 6 e 9 anos, em dados coletados durante situação de roda de conversa. Dentro dos aspectos relacionados ao diálogo no jogo dramático infantil, é importante considerar, das conclusões da autora: **a)** a dependência do adulto por parte das crianças para introduzir temas e mediar as interlocuções e **b)** um maior intercâmbio vocal entre as crianças, quando o assunto era uma experiência vivenciada pelo grupo todo como o "teatro" e a "culinária". Chama a nossa atenção o fato das crianças lembrarem ou se interessarem mais por uma experiência compartilhada com os interlocutores.

Referências ao diálogo em SD também são encontradas no estudo de Freitas (1996), quando a autora, preocupada com a dinâmica interativa na construção da narrativa de adolescentes SD, concorda com Monteiro (1992) e Camargo (1994) quanto ao papel fundamental da intervenção do adulto, considerando-a uma parte do processo que deve auxiliar os portadores de SD na conquista de maior autonomia na construção do diálogo.

Monteiro (1992) aponta dificuldades das crianças estudadas, em trazer "questionamentos" em seus relatos, com o que concordam Camargo (1994), e Freitas (1996), quando observam que as crianças e os adolescentes (nesta ordem) observados por elas, dependeram por mais tempo, das perguntas: quem? faz-o-que? onde? para se situarem em relação à trama do evento narrado, assim como para dar sequência à narrativa, do que o previsto por Perroni (1983, apud Camargo, 1994) para crianças consideradas normais.

O grau de dramaticidade do jogo está relacionado à capacidade das crianças em gerar e solucionar conflitos em torno da trama (que pode ser pré-definida ou delineada no decorrer do próprio jogo). Os conflitos, como já observamos, são estabelecidos pelas regras. Surge para nós a questão: Como a criança SD lida com as regras?

É do cumprimento a regras cada vez mais rígidas, como fonte de prazer, durante o jogo, de acordo com a afirmação de Vygotsky (1989), que decorre a possibilidade de gerar e solucionar problemas cada vez mais complexos. Este é o caráter desafiante do jogo. É possível que a partir dos problemas e soluções gerados pelos nossos alunos-participantes em seus jogos, possamos ter uma idéia de como eles lidam com as regras.

Na relação entre fala e ação, dentro do processo de desenvolvimento da criança, Vygotsky (1989) observa que a convergência da fala e a atividade prática é o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, pois quando a fala e o uso dos signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza de formas inteiramente novas. O autor considera a fala como planejadora de possíveis caminhos para a solução de problemas e torna-se mais intensa e persistente toda vez que a situação fica mais complicada e o objetivo mais difícil de ser atingido.

Fala e ação são os dados concretos que teremos dos jogos dos nossos alunos-participantes, a partir dos quais poderemos investigar como os aspectos aqui levantados sobre SD aparecem na realização desta atividade.

Presentes na evolução do jogo, vários outros aspectos do desenvolvimento infantil estarão se transformando: o subjetivismo dando lugar ao objetivismo, o individualismo (centração no ego) abrindo espaço à cooperação, o domínio paulatino da linguagem oral, a noção espaço-temporal, a conquista da lateralidade, simultaneidade e sucessividade, maior domínio das regras, a ampliação do núcleo social, a ação partindo da reflexão, as emoções se constituindo como sentimentos e a percepção de si como indivíduo dentro do grupo.

## CAPÍTULO III

### MÉTODO

A pesquisadora realizou sessões de jogo dramático, de noventa minutos de duração, uma vez por semana, com um grupo de 8 alunos (6 meninas e 2 meninos), todos portadores de SD, pertencentes à mesma sala de aula, no CDI, Centro de Desenvolvimento Integral, da Fundação Síndrome de Down, onde recebiam atendimento de uma equipe interdisciplinar (pedagoga, fisioterapeuta, fonoaudióloga), com proposta de trabalho integrado. As aulas acompanhavam o mesmo período do calendário oficial (2 semestres letivos anuais). Participaram das sessões de jogo, além dos alunos e da pesquisadora, uma auxiliar de sala.

Cada aluno-participante será doravante referido como **AP**, a pesquisadora como **AD1** e a auxiliar como **AD2**.

Ao AD1 coube as funções de observar, participar e auxiliar (ver funções do adulto no item 5.B, do capítulo I) e ao AD2 coube auxiliar na organização do espaço em interações fora do jogo e realizar as filmagens.

#### 1. PARTICIPANTES

Todos os APs apresentam a trissomia do 21 padrão, exceto AP6, com Translocação. As informações que daremos a seguir, sobre cada AP referem-se ao início do estudo.

Os dados sobre independência, organização, sociabilidade e comunicação oral foram retirados dos relatórios da professora de sala, referentes ao semestre em que se iniciou este estudo.

Os APs serão identificados pelos números de 1 a 8.

**AP1** - Menina, 11 anos, a mais velha de duas filhas, frequentava o CDI há 7 anos. O pai é serralheiro, com primário incompleto e a mãe é dona de casa, com primário completo.

Esteve dependente do adulto na solução de dificuldades e independente nas atividades de sala. Responsabilizava-se pelas tarefas diárias. Aceitava sugestões do adulto e esperava a sua vez de falar. Não criava brincadeiras espontâneas no fazer, mas sugeria na fala e participava das brincadeiras dos colegas, embora não chegasse ao final. Mostrava-se irritada, impaciente, agitada, apressada e não emitia opiniões sobre as questões em pauta, nem permanecia atenta às conversas em roda. Não utilizava elementos de ligação na construção de frases, nem fazia concordância de gênero e número. Contava fatos do seu cotidiano com começo, meio e fim, mas mostrava tendência a repetir a mesma novidade na roda. Apresentava dificuldade em lembrar assuntos já tratados em sala, inclusive os seus próprios.

Obs.: Falta de atenção e concentração.

Saúde: Sopro cardíaco secundário.

**AP2** - Menina, 9 anos, filha do meio de três irmãs, frequentava o CDI há 7 anos. O pai é médico e a mãe advogada.

Independente para solucionar problemas e nas atividades de sala. Foi se organizando melhor quanto às tarefas e aos objetos pessoais do início para o final do semestre. Propunha brincadeiras bastante agressivas e irritava-se com facilidade. Tomava como seus os objetos que os colegas traziam de casa. Não esperava sua vez de falar. Mostrou-se mais interessada pelas questões discutidas em sala mais para o final do semestre. Muitas vezes ficava sozinha, demonstrando tristeza. Falava baixo sem olhar para o interlocutor. Confundia-se no uso dos vocábulos hoje, ontem, amanhã. Contava fatos com coerência e fazia concordância de gênero.

Obs.: Falta de atenção.

Saúde: sem complicações relevantes.

**AP3** - Menino, 10 anos, filho único. Frequentava o CDI há 7 anos. Paralelamente frequentava a escola regular do estado, cursando o pré-primário. O pai é lavrador e a mãe dona de casa.

Suas dificuldades para solucionar problemas estava relacionada à incapacidade da linguagem oral, mas no que não dependia da fala mostrava-se independente. Esteve indisposto para organizar objetos pessoais e demonstrava pouco interesse pelas atividades de sala. Muitas vezes aparentava cansaço e tristeza. Às vezes era agressivo com os colegas. Tentava emitir opiniões, apontando objetos ou emitindo sons. Não utilizava duas palavras juntas na fala. Emitia sons apenas inteligíveis pelo contexto. Ao tentar se comunicar com gestos, desistia na primeira tentativa, quando não era compreendido.

Obs.: Falta de atenção.

Saúde: submeteu-se à cirurgia do coração e usava carretel no ouvido direito.

**AP4** - Menina, 9 anos, é a caçula de quatro filhos, tem dois irmãos e uma irmã. Teve acompanhamento clínico de fonoaudiólogo e fisioterapeuta até os três anos. Frequentava o CDI há 7 anos. Kursou o pré-primário em escola particular regular. O pai é engenheiro químico e a mãe é engenheira civil.

Mostrava independência em todas as atividades e na solução de problemas. Melhorou a postura, mais no final do semestre, no que diz respeito a cuidados com objetos pessoais e a arrumação da sala. Também no final do semestre mostrou um comportamento mais adequado quanto a desafiar o adulto e querer sempre ser a primeira. Esteve mais cooperativa com o grupo que em ocasiões anteriores. Tentava organizar brincadeiras durante o recreio. Mostrava-se alegre e participante em todas as atividades. Às vezes empurrava e batia nos colegas, sem motivo aparente. Recontava histórias com sequência lógica. Quando fazia relatos de acontecimentos misturava o real e o imaginário. Fazia concordância de gênero e número. Contava novidades na roda, obedecendo a estrutura de começo, meio e fim.

Saúde: Não apresentava complicações relevantes.

**AP5** - Menina, 8 anos, é a mais velha de duas filhas. Frequentava o CDI há 7 anos. O pai é médico e a mãe bióloga, ambos professores universitários.

Procurava apoio do adulto em situações difíceis. Exigia a atenção imediata do adulto, muitas vezes sem esclarecer o que desejava. Solicitava auxílio dos colegas durante as atividades. Mostrava-se disposta a realizar as atividades propostas, mas com certa lentidão em relação ao grupo e às vezes não conseguia chegar sozinha até o final. Demorava para se organizar na saída da aula. Dava sugestões na roda de conversa. Relacionava-se bem com os colegas e adultos, às vezes se mostrando agressiva com as crianças de outros grupos. Tinha dificuldades em respeitar as regras do grupo. Mostrava-se bastante inquieta. Respondia a perguntas dirigidas. Organizava frases completas. Relatava acontecimentos e suas novidades com começo, meio e fim.

Obs.: mostrava-se distraída e seu tempo de concentração estava bastante curto.

Saúde: submeteu-se à cirurgia cardíaca e tem pneumonia de repetição.

**AP6** - Menina, 12 anos, filha única. Frequentava o CDI há 5 anos. O pai é aposentado, com segundo grau completo. A mãe é dona de casa, com segundo grau incompleto.

Tomava iniciativa em algumas situações. Não conseguia resolver sozinha situações de conflito, mas não solicitava auxílio. Gostava de auxiliar o professor na organização do trabalho. Mantinha o seu material organizado e auxiliava na arrumação da sala. Afastava-se do grupo chateada, quando alguém lhe respondia mal ou brigava com ela. Muitas vezes demonstrava impaciência e braveza. Chateava-se quando o adulto lhe chamava a atenção, mas reconhecia comportamentos inadequados. Cooperava com sugestões quando era solicitada. Ajudava a organizar brincadeiras. Cooperava com os colegas. Cumpria combinados. Às vezes batia ou jogava areia nos colegas, durante o recreio. Tentava manter diálogo coerente com os colegas, sem o auxílio do adulto. Inventava histórias a partir de quadrinhos, descrevendo o que via. Necessitava da intervenção do adulto para relatar fatos longos e mais complexos. Fazia concordância de gênero e número.

Saúde: laringite.

**AP7** - Menina, 11 anos, filha caçula e tem três irmãs. Frequentou uma "escola-clínica" aos 4 anos. Estava no CDI há 2 anos. O pai é funcionário público aposentado e a mãe é funcionária pública, ambos com primeiro grau completo.

Necessitava da intervenção do adulto para colocar-se perante o grupo ou participar das brincadeiras. Não há dados sobre a organização, o que normalmente acontece quando a criança não demonstra dificuldades quanto a este aspecto, ou existem outros mais relevantes. Emitia opiniões somente quando solicitada pelo adulto. Não se interessava em contar suas novidades. Nunca conversava com estranhos. Demonstrava prazer pelas atividades propostas, mas nem sempre participava, colocando-se como observadora. Comportava-se adequadamente durante os passeios. Relatava fatos respeitando a estrutura de começo, meio e fim, com certa coerência, lembrando-se do mais relevante, mas às vezes misturava o real e o imaginário. Emitia frases simples completas.

Obs.: Mostrava-se desatenta durante os passeios.

Saúde: deslocamento da rótula do joelho direito, sensibilidade pulmonar, pneumonia e sinusite.

**AP8** - Menino, 13 anos, filho do meio. Tem um irmão mais velho e uma irmã mais nova. Frequentou outra instituição para portadores de deficiência, a APAM, durante dois anos antes de entrar no CDI, há 6 meses. O pai é administrador de empresa e a mãe é professora, ambos com curso superior.

Demonstrou boa adaptação à rotina de trabalho, tornando-se cada dia mais independente. Responsabilizava-se pelos seus objetos pessoais. Manifestava suas opiniões, procurando garantir que estava sendo entendido. Trazia sempre novidades para a roda de conversa. Demonstrava tristeza e muitas vezes chorava quando um colega brigava com ele. Esperava sua vez de falar. Mostrava um comportamento adequado com colegas e professores. Seus comentários sobre os assuntos trazidos por colegas eram poucos e nem sempre coerentes. No diálogo com os colegas misturava o real e o imaginário.

Quando relatava fatos confundia-se com a ordem temporal dos acontecimentos. Omitia elementos de ligação na construção de frases.

Obs.: Mostrava-se algumas vezes distraído.

Saúde: sem complicações relevantes.

## **2. MATERIAIS E EQUIPAMENTOS**

As sessões de jogo dramático, como já dissemos, ocorreram no CDI - Centro de Desenvolvimento Integral, da Fundação Síndrome de Down, uma instituição sem fins lucrativos, fundada em 1985, com sede em Campinas - SP. O CDI realiza um trabalho educacional aliado a pesquisas científicas na área de Educação Especial de pessoas portadoras de Síndrome de Down.

Para a realização do trabalho prático o CDI forneceu: sala de aula de 5:0m por 3,5m, com armários, cabideiros, um baú, um aparelho de som, peças para figurino e acessórios (gorros, chapéus, bolsas, cintos, lenços, echarpes, fitas), maquiagem, espelho grande de parede, armação de madeira com rodinhas, armação pequena para teatro de bonecos, variedade de bonecos para manuseio a dedo, sucata (madeiras, papelão, tecidos em formas e cores variadas), bonecos, um fogão e uma pia de madeira, pequenos utensílios de cozinha, objetos de enfeite, uma estante, material de papelaria, uma filmadora, fitas virgens de vídeo cassete, uma TV a cores, um vídeo cassete, um aparelho de som, uma auxiliar de sala e a infra-estrutura da escola (secretaria, telefone, banheiros).

## **3. DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DE JOGO**

As sessões constaram de aquecimento corporal e jogo dramático propriamente dito.

O aquecimento corporal acontecia normalmente nos primeiros trinta minutos de cada sessão (exceto quando os APs indicavam uma proposta de jogo, logo ao entrarem na sala).

Para o relaxamento inicial as crianças permaneciam deitadas de costas, de olhos fechados. AD1 chamava-lhes a atenção para cada parte do

corpo, assim como para o ritmo e a quantidade de ar inspirado e expirado durante o processo respiratório.

As propostas para tal procedimento foram sempre lúdicas, por exemplo perceber o corpo como se fosse um balão que vai inflando parte por parte, ou que o corpo era um sorvetão que ia se derretendo pelo chão. Solicitávamos também, que as crianças se transportassem imaginariamente para outros ambientes e sugeríamos que entrassem em contato com as condições imaginárias de temperatura, mudanças de tempo, sons, tipos de superfície, etc. Para terminar, pedíamos que voltassem ao ambiente da sala, percebessem os sons, temperatura e odores reais e, lentamente, fossem abrindo os olhos, mexendo cada parte do corpo. Para ficarem em pé, viravam-se de bruços, ajoelhavam com o tronco e cabeça ainda caídos para frente. Erguiam-se lentamente desenvolvendo a coluna desde o coxís, de modo que a cabeça fosse a última a ficar na posição vertical.

Além da fala, AD1 muitas vezes tocava na criança, sensibilizando alguma parte do seu corpo, para que ela diferenciasse entre o estado tenso e o relaxado.

Os exercícios corporais que se seguiam ao relaxamento eram realizados individualmente, em duplas, em trios ou com o grupo todo.

Os movimentos enfatizaram percepção e independização das partes do corpo, uso das articulações, fluidez, sustentação, equilíbrio, focalização, torção, alongamento, uso dos planos alto, médio, baixo, uso da direita, esquerda, frente e trás, sensações de peso, leveza, tensão e relaxamento. Os minutos finais eram dedicados à livre improvisação de movimentos, quando chamávamos a atenção das crianças para a exploração expressiva do corpo. Os exercícios, ora eram realizados apenas a partir da fala e dos movimentos do adulto, ora introduzíamos música, para que fossem observados os diferentes ritmos.

Esta prática teve por base a teoria do movimento de Rudolf Laban (1978) e a sustentação de estudiosos do corpo, a partir de seus trabalhos práticos e teóricos como: Bertherat (1979); Alexander (1983); Dowd (1981); Gunther (1979) e Berge (1979), entre outros.

Durante este trabalho AD1 procurou considerar as condições físicas do portador de Síndrome de Down, que se cansa com facilidade, é mais propenso

a problemas respiratórios e cardíacos, além de apresentar, por vezes, subluxação atlanto axial, o que nos levou a evitar os rolamentos de solo que pudessem comprometer o pescoço. Outro cuidado, diz respeito aos movimentos de abertura, para que não fosse reforçada a abdução exagerada das pernas, causada pela flacidez ligamentar.

Algumas sessões, intercaladas às dos jogos improvisados, foram utilizadas para atividades que também envolviam dramaticidade. (Anexo único).

#### **4. COLETA E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS**

Entre as preocupações deste estudo está a dinâmica interativa durante a atividade e como, em função desta dinâmica, os APs construíram seus jogos. Assim sendo, optamos por analisar situações completas, para podermos observar o maior leque de aspectos possíveis do processo criativo individual e grupal e como eles se encontram associados no contexto dramático.

Foi filmada uma sessão de jogo a cada 15 dias, durante 4 semestres letivos consecutivos. Selecionamos e transcrevemos 13 situações (numeradas por ordem de ocorrência de 1 a 13), 3 a cada semestre, com intervalo de 4 sessões entre uma situação e outra.

Procuramos garantir a presença e participação dos APs em pelo menos 8 das situações descritas.

As falas, escolhidas entre as que consideramos mais significativas para este estudo, foram transcritas respeitando um mínimo de estrutura frasal inteligível, embora as palavras e frases, muitas vezes, fossem pronunciadas de forma incompleta pelos APs. Transcrevemos apenas falas, cuja intenção não corríamos o risco de alterar. Os turnos estão numerados e as explicações que vem entre parênteses, no meio do turno, ou entre eles, pretendem facilitar a compreensão do leitor e reduzir a sequência, mantendo a idéia do todo.

## 5. PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Cada situação foi analisada imediatamente após a sua descrição, procurando observar os seguintes tópicos:

- As formas de interações (lúdicas e/ou reais) estabelecidas entre os APs e destes com os materiais, que revelaram maior ou menor adequação aos papéis representados e à situação que estava sendo explorada.
- O delineamento de temas a partir da integração de repertórios, através das falas e ações sobre os assuntos que apareceram no decorrer dos jogos.
- O teor dramático dos jogos, apontado pela utilização de regras, na criação e solução de conflitos.
- A eficácia das intervenções do adulto em relação aos três primeiros tópicos.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS: IMAGEM, DIÁLOGO E AÇÃO**

A forma de representação dramática experienciada pelos APs, até o início desta atividade, dentro da escola, tinha como objetivo a compreensão de histórias contadas pela professora de sala. Cada um representava um personagem da história. Com o auxílio da professora confeccionavam o figurino e reconstituíam a história de forma dramatizada.

Num primeiro contato AD1 procurou situar os APs em relação à “nova atividade”, colocando que estaríamos juntos, naquele espaço e horário, uma vez por semana, para brincar de “fazer teatro”, que era a referência mais próxima dos APS para este tipo de atividade. Para isto poderíamos usar o que quiséssemos do material disponível.

Nas duas primeiras sessões de jogo os APs estiveram mais voltados para a exploração de figurinos, experimentando várias peças e fazendo poses no espelho. Com os materiais, criavam cenários nem sempre identificáveis, amontoando várias peças e mudando-as de posição. Despejavam os objetos pequenos no chão, para em seguida guardá-los sem nenhum critério aparente. As interações pessoais deste período foram, na sua maioria reais, principalmente pela disputa de objetos.

AD1 colocou-se mais como observador nas duas primeiras sessões e intervinha para: manter uma mínima organização do espaço, garantindo a movimentação; providenciar a reposição dos objetos nas caixas, tirando algum critério com eles (caixa de chapéus, de bolsas e cintos, de coisas grandes, de coisas pequenas e etc.); organizar as relações pessoais, quando, por exemplo, duas pessoas queriam pegar o mesmo objeto.

Como interação lúdica, deste período, tivemos AP1, que às vezes corria pela sala, fazendo de conta que ia pegar algum colega, conseguindo interagir apenas com AP3, neste tipo de brincadeira. AP2 pegava um gorro, esticava no rosto e com uma vareta fingia atirar nos colegas, sem que nenhum outro AP desse continuidade à sua proposta. AP3 colocava uma capa de super-homem e ficava andando pela sala.

A partir da terceira sessão, AD1 iniciou uma intervenção mais direcionada para a construção dos jogos, introduzindo, aos poucos, a estrutura dramática.

Para auxiliar os alunos-participantes a se situarem no jogo, AD1 muitas vezes utilizou perguntas, como: quem? (papéis representados), faz o quê? (comportamentos e atitudes adequadas ao papel), onde? (espaço fictício) e quando? (tempo fictício), as mesmas, que segundo Perroni (1992 - apud Freitas, 1996) são feitas às crianças numa fase bem inicial do seu processo de construção da narrativa.

### **SITUAÇÃO 1 - Transformação de Objetos**

**Proposta:** AD1 propôs que todos fossem sobreviventes de um naufrágio e conseguiram nadar até uma ilha deserta (do pátio da escola à sala de jogo). Nesta ilha encontrariam vários objetos. A regra seria que cada objeto viraria outra coisa.

**(Todos chegam à ilha, onde vários objetos, de tamanho pequeno e médio, estão dispostos fora e dentro de caixas)**

- 1 AD1 - Pessoal, que lugar é este?**
- 2 AP5 - Ilha.**
- 3 AD1- Quanta coisa nesta ilha. Vamos ver o que é? (Pega um pano pequeno, cheio de pontas) - O que é isto?**
- 4 AP1 - Uma aranha.**
- 5 AD1 (Mostra uma cestinha plástica verde, pequena, com tampa. Levanta a tampa) - E isto, o que pode ser?**

6 AP4 - Um tijolo.

7 AP5 (pegando uma corneta e colocando a extremidade mais larga do lado esquerdo do peito de AD1. Coloca o ouvido na outra extremidade) - O médico.

8 AD1 - Olha, temos um médico aqui. (Volta-se para AP4, retomando o tijolo) - Será que estavam construindo aqui?

9 AD1 (segurando um enfeite de cabelo, uma teara grossa de flores) - E isto?

10 AP8 - Um brinco.

11 AD1 (colocando a guirlanda na orelha de AP1) - Fica bonito?  
(Todos riem)

12 AD1 - Vamos ver o que mais tem nesta ilha. (Mostra uma vassourinha) - O que é?

13 AP6 - Uma estrela.

14 AD1 - Uma estrela, pessoal?

15 AP8 - Uma cobra.

(AP4 pega uma vareta e bate na cobra. AP5 pega outra vareta e também bate na cobra)

AP3 permaneceu mexendo nas caixas, pegando vários objetos, sem atribuir-lhes qualquer função. Importante lembrar que AP3 não se comunica oralmente.

AP7 encolheu-se em um canto e mesmo solicitado por AD1 várias vezes, não mostrou interesse pela atividade.

AP2 pegou vários objetos, conferindo-lhes outros significados (uma vareta transformou-se em arma e um gorro em máscara, por exemplo). Permaneceu brincando sozinho, fazendo de conta que era um ladrão.

Os objetos, a princípio, estavam contextualizados pela ilha, o que justifica a presença da aranha e da cobra.

A aranha de AP1, no turno 4, pode ser uma associação dos movimentos das pontas do pano às pernas de aranha.

A corneta foi transformada em estetoscópio pela ação de AP5 (turno 7) que, podemos inferir, trouxe elementos do seu cotidiano, cujos pais são

médicos. Um desejo transformado em ação pela mediação do objeto. Temos então a relação objeto/imaginação/ação. Ao interagir com AD1, AP5 confere-lhe o papel de paciente.

O fato da guirlanda se transformar em brinco, por AP8, no turno 10, é justificado pelo uso, nesta época, de brincos de aros grandes, principalmente por atrizes da televisão. Assim AP8 coloca na situação um elemento da sua cultura.

Não encontramos justificativa aparente para o tijolo de AP4 (turno 6), nem para a estrela de AP6 (turno 13), uma vez que os objetos (a cestinha e a vassoura) não poderiam exercer estas funções, de acordo com a concepção de Vygotsky (1989) de que qualquer coisa não pode se transformar em qualquer coisa. Isto nos leva a acreditar que AP4 e AP6 ou não estavam atentos à brincadeira, ou não conseguiram substitutos simbólicos para os objetos em questão.

Ao bater na cobra, após o turno 15, AP4 considera a regra que confere a este animal a qualidade de nocivo ao homem. A regra gerou o aspecto dramático de perigo, que mobiliza também AP5 a bater na cobra.

AD1, durante toda esta situação, limitou-se a apresentar os objetos aos APs, sem permitir que interações pessoais ocorressem, o que é justificado pela proposta de AD1, que era verificar a capacidade dos APs em mudar o significado dos objetos dentro de um contexto imaginário pré-estabelecido.

## **SITUAÇÃO 2 - A Feira**

**Proposta:** AD1 propôs uma situação de feira, onde cada um deveria assumir um papel, como vendedor ou comprador.

**(AD1 pede que os APs peguem algumas mesinhas que estão fora da sala. Todos atendem ao pedido, menos AP7 e AP8, que permanecem parados em um canto. As mesinhas são colocadas de forma a delimitar um espaço para vendedores e um corredor para compradores)**

1 AD1 (colocando caixas de material sobre as mesinhas) - Pessoal, já estou montando a feira, vamos.

(À medida em que mexem nas caixas, os APs vão definindo seus papéis, ficando como vendedores AP2, AP3, AP6, AP8 e como compradores AP1, AP4 e AP5. AP7 fica observando de um canto)

(Tempo)

2 AD1 - Pessoal, precisa gritar o que está vendendo, para as pessoas comprarem.

3 AP8 (erguendo dois chapéus da sua caixa) - Chapéu!

4 AP1 (erguendo uma bolsa) - Bolsa!

6 AP6 - Quem quer roupa de palhaço? Quem quer?

7 AP8 - Quem quer? (ergue vários objetos, nomeando cada um).

8 AP3 (ergue vários objetos da sua caixa).

(Instaura-se um clima de feira, todos gritando ao mesmo tempo. AP1 e AP5 pegam varetas e começam a “pescar” os objetos das caixas dos vendedores AP3 e AP2, estes também pegam varetas e fazem a mesma coisa, em seguida os quatro vão passando os objetos para a banca de AP6)

9 AP6 (recolhendo os objetos que chegam) - Obrigada.

10 AP8 - Quem quer pulseira?

11 AP4 (aproximando-se) - Eu quero.

(AP3 deixa a sua caixa. AP7 sai do canto de onde observava o movimento da feira e passa a vendedor no lugar de AP3. AP4 e AP5 começam a comprar, pegando alguns dos objetos que AP6 oferece)

12 AD1 - Gente, é tudo de graça? Ei, precisa cobrar, não precisa? (aproximando-se de banca de AP8, pega um chapéu e o coloca na cabeça) Fica bem? Quanto custa?

13 AP8 - Cem mil dólares.

14 AD1 - Gente, olha aqui o chapéu do homem. Que caro! Faz mais barato, moço. Vem experimentar os chapéus, gente, vem.

(AP4 aproxima-se e compra um chapéu. AP1 pega uma sacola de plástico, onde vai colocando as compras. AP4 e AP3 fazem a

mesma coisa. AP5 vai carregando tudo na mão. Os compradores tiram dinheiro imaginário do bolso)

15 AP5 (para AD1) - Ajuda.

16 AD1 (pegando uma vassoura) - Ah, você comprou vassoura. Vai limpar a casa. Onde é a tua casa?

17 AP5 (apontando um canto da sala, no corredor dos compradores) - Aqui.

(AD1 acompanha AP5 até sua casa, ajudando-a a levar as compras. Depois que os compradores enchem suas sacolas, AD1 sugere que invertam os papéis iniciais, mas apenas AP1 fica como vendedor. Os outros APs ficam andando pela feira. AP7 se recolhe em um canto)

18 AD1 (erguendo AP7 pela mão) - Vamos comprar lá comigo. O que vamos comprar?

19 AP7 (aproximando-se de uma banca) - Eu quero a do palhaço (referindo-se a uma roupa)

(AP4 e AP8 aproximam-se juntos da banca, onde AP6 está comprando)

20 AP4 (para AP6, apontando AP8) - Este é o meu filho.

21 AP6 (para AP8) - E eu sou a sua tia. Você sabe que eu sou a sua tia?

22 AP8 (abraçando AP6) - Titia!

23 AD1 - Que legal, heim, gente. Encontrando parentes na feira. Faz tempo que vocês não se vêem?

24 AP6 - Faz.

(AP6 convida AP4 e AP8 para irem à sua casa, que AP6 delimitada em um canto da sala, no corredor dos compradores)

Os APs mantiveram apenas interações reais com os objetos durante toda esta situação. Acreditamos que isto tenha ocorrido primeiro porque não foi solicitado por AD1 que mudassem o significado dos objetos, como vinha ocorrendo em propostas anteriores e, segundo, porque o lúdico era a situação como um todo, "a feira".

Inicialmente os vendedores oferecem seus objetos referindo-se ao nome deles, até que AP6 (turno 6) muda para “Quem quer?” AP8 (turno 7) incorpora o modelo de fala de AP6 e mostra o objeto junto com a fala. AP3 (turno 8), que não dispõe da linguagem oral, oferece seus objetos, erguendo-os como fez AP8.

O fato da situação ter um foco, “compra e venda” e apresentar um caráter competitivo, pois todos queriam vender, fez com que os APs se mantivessem atentos uns aos outros, pois há incorporação da atitude do colega, tanto na maneira de AP8 e AP3 apresentarem seus objetos, como de AP4 e AP3 pegarem sacolas para colocar as compras, da mesma maneira como o fez AP1 (após o turno 14).

AP1 e AP5 (após turno 8) saem do papel de compradores quando pegam os objetos com as varetas, assumindo outros papéis, agora de “entregadores” de mercadoria. Uma regra foi quebrada quando AP1 e AP5 começam a “pescar” os objetos de AP2 e AP3, o que gerou um problema. Entretanto AP2 e AP3 incorporam a ação do colega e começam também a passar seus objetos para a banca de AP6, que os aceita. O problema que poderia ser gerado pela quebra da convenção entre vendedores e compradores não se configurou, perdendo-se uma possibilidade dramática. Como fator positivo a situação de feira é ampliada, não se restringindo apenas à compra e venda de objetos. O mesmo ocorreu em relação à família introduzida por AP4 (turno 20).

As intervenções de AD1 ocorreram no sentido de situar os APs no contexto de feira (turnos 1, 2, 12 e 14). Os APs responderam a todas as intervenções de AD1.

### **SITUAÇÃO 3 - 4 e 5**

**Proposta:** AD1 escolheu alguns objetos (um chapéu, uma esteira, um bloco de madeira e uma cestinha de vime), colocou-as no centro da roda e fez a seguinte proposta: os APs escolheriam o objeto ou objetos com as quais gostariam de criar uma situação imaginária. Poderiam fazer isto sozinhos ou em pequenos grupos.

Colocamo-nos todos na posição de platéia, de onde os APs iam saindo para um espaço que, conseqüentemente, ficou delimitado como palco.

AP8 e AP4 não quiseram utilizar os objetos e fizeram uma apresentação de exercícios de “ginástica” para a platéia. AP7 negou-se a participar.

### **SITUAÇÃO 3 - O Mágico**

**1 AP2 (pegando o chapéu e o bloco de madeira) - Eu sou o mágico. (Desloca-se para o palco. Coloca a parte côncava do chapéu para baixo e faz clima de suspense, mantendo o bloco de madeira de cor azul dentro do chapéu).**

**2 AD1 (para AP2) - Tem alguma coisa aí dentro?**

**3 AP2 - Nada.**

**4 AD1 - O que será que vai sair de lá, gente? Um coelho?**

**5 AP2 - Não tem nada de coelho.**

**6 AD1 - Um passarinho?**

**7 AP2 - Que passarinho, o quê.**

**8 AD1 - Então o que será que vai sair daí?**

**9 AP2 - Um tijolo pintado.**

**10 AD1 - Não acredito. Então me deixa ver.**

**(AP2 faz gestos de mágico em torno do chapéu)**

**11 AD1 - Abra, cadabra.**

**12 AP2 - Abra, cadabra, tem uma coisa aqui. (Tira o bloco de madeira).**

Ao contrário do que vinha ocorrendo nas situações anteriores, nesta os APs deveriam criar situações, utilizando-se de alguns objetos.

A intervenção de AD1 é imediata à ação de AP2 (turno 2). AD1 conduz a situação, passo a passo. Com a intenção de dar continuidade à situação AD1 desconsidera o “nada” de AP2 (turno 4) e insiste em saber o que tem dentro do chapéu, buscando a adesão dos outros APs.

AD1 antecipa possibilidades de haver alguma coisa no chapéu, recorrendo ao coelho e ao passarinho (lembra a pomba branca), já instituídos como elementos das performances de mágica (turnos 4 e 6). Tal atitude pode

ter impedido tanto a possibilidade de AP2 criar elementos novos, como de interagir com a platéia. Outro fato inibidor é a condição de AP2, apresentando-se, pela primeira vez nesta atividade, para uma platéia.

O bloco de madeira poderia perfeitamente ser usado como tijolo, o que justifica o substituto simbólico. AP2 lembra de acrescentar que o “tijolo” é “pintado”, o que demonstra que a analogia foi estabelecida pela forma.

O “abra cadabra” de AD1 é incorporado por AP2 e determina o fim da apresentação.

#### **SITUAÇÃO 4 - Hora de Dormir**

##### **Papéis Representados**

**AP5 - Filha**

**AP6 - Mãe**

(AP6 convida AP5 para realizarem o jogo juntos. AP6 pega a esteira e AP5 o acompanha até o palco)

1 AP6 - Aqui é a casa. Vai para a caminha, vai.

(AP5 fica parada)

2 AP6 (estendendo a esteira no chão e aproximando-se de AP5, tocando-lhe os cabelos) - Prontinho, filhinha, pode escovar os dentes para dormir.

(AP5 simula escovar os dentes com o dedo)

3 AD1 (para AP5) - Olha a água escorrendo na pia.

(AP5 pega a água imaginária com as mãos, colocando-a em seguida na boca)

4 AD1 - Isso, lavou a boca. Agora jogue a água fora.

(AP5 cospe a água, bem embaixo de onde a pegou. AP6 leva AP5, segurando-a pelo ombro até a esteira e deita-a. Em seguida AP6 cobre AP5 com um lençol ou cobertor imaginário).

5 AP6 (olha para a platéia, com o dedo na boca, em sinal de silêncio) - Psiu! (senta-se ao lado de AP5 e canta) - Dorme nenem, que a cuca vem pegar...

A fala inicial de AP6 (turno 1) “Aqui é a casa, vai para a caminha” não tem resposta de AP5, porque este não identifica onde é a caminha. A falta de reação de AP1 à fala de AP6 mostra a necessidade da “mãe” indicar onde exatamente a filha deve se deitar, AP6 (turno 6) percebe isto e estende a esteira, retomando a fala e acrescentando a regra de escovar os dentes antes de se deitar.

Podemos perceber nesta situação uma interação extremamente sincrônica dos AP5 e AP6. Num primeiro momento eles isolam a platéia, colocando o que chamamos no teatro de “quarta parede”. Mesmo quando AD1 (turnos 3 e 4) intervém para que AP1 explore mais os “objetos imaginários”, a água e a pia, este reage imediatamente e sem se dirigir a AD1, o que demonstra que AP5 não cortou seu fluxo de imaginação, permanecendo na situação.

AP6 traz também para a situação, atitudes que demonstram a relação afetuosa que é própria de mãe e filha, como levar a filha para a cama, cobri-la e cantar velando o seu sono (após turno 4 e no turno 5). Estas atitudes diferenciam a relação entre mãe e filha de outras relações, o que é lembrado por Vygotsky (1989) como uma das funções do jogo.

AP6 (turno 5) incorpora a platéia, pedindo silêncio para que a filha possa dormir. A platéia estava em absoluto silêncio. Isto demonstra que AP6 estava de tal maneira concentrada no seu papel, que pode interagir com a platéia dentro da situação lúdica.

Acreditamos que o fato de apenas duas pessoas estarem jogando e de AP6 definir a situação e os papéis logo no início do jogo (hora da filha ir para a cama-turno 1) facilitou a concentração de ambos os APs.

Percebemos também nesta situação que a intervenção do adulto como organizador não foi necessária.

## SITUAÇÃO 5 - O Piquenique.

(AP1 convida AP3 para fazerem o jogo juntos. AP1 pega a cesta e coloca no braço, pega a esteira de um lado e AP3 do outro. Encaminham-se para o centro do palco, estendem a esteira e sentam-se em volta dela).

1 AP1 (olhando para a platéia) - Vem aqui.

(Todos, inclusive AD1, vão se dirigindo para o palco e sentando em torno da esteira; menos AP7, que precisa ser chamada várias vezes até se juntar ao grupo)

(Tempo)

2 AD1 - O que vai acontecer aqui?

3 AP1 - Piquenique?

4 AD1 - O que vai ter neste piquenique?

5 AP1 - Bolo, brigadeiro. Tem fanta também.

6 AD1 - Quem vai querer o quê?

7 AP1 - Quem quer fanta?

8 AD1- AP6-AP7-AP4 - Eu quero.

9 AP1 - Então compra.

(AP1 vai tirando comida imaginária da cesta e joga para os colegas)

10 AD1 - Não é melhor passar a cesta? A gente vai pegando.

(AP1 levanta-se, abre a cesta e chega perto de AP8, que vai pegar alguma coisa, quando AP1 fecha a cesta e volta a sentar-se no seu lugar)

11 AD1 (para AP1) - Como você vai dar a comida?

(AP1 abre a cesta e volta a jogar comida para cada um, dizendo os respectivos nomes e respeitando uma ordem de lugar).

12 AD1 (para cada um que recebe a comida) - O que é isso?

(AP1 começa a dizer o nome da pessoa e o que está jogando)

13 AD1 - Do que é o sanduiche?

14 AP1 - Carne assada.

15 AD1 - Esta carne está meio dura.

(AP6 faz imediatamente um grande esforço para morder o sanduiche)

16 AD1 (simulando pegar um copo na esteira) - Este copo é meu?

(AP8, AP5 e AP6 também simulam pegar copos)

17 AD1 - Quem fez o suco?

18 AP2 - Eu vou fazer o churrasco. (Levanta-se, pega uma caixa, transforma-a em churrasqueira e faz-de-conta que está assando churrasco, segurando varetas, como espeto em cima da caixa).

19 AP8 - Eu tomei três copos de suco.

(Tempo)

20 AD1 (erguendo a blusa de AP8) - Olha aqui, gente, que barrigão. Vou fazer um furo aqui (aponta o umbigo). Olha, está esvaziando. (AP8 faz movimentos com a barriga, como se o líquido estivesse saindo).

AP3 permanece no piquenique como um convidado, o papel de anfitriã ficou apenas na mão de AP1.

Depois de sentarem-se em torno da esteira, todos ficam sem ação, razão pela qual, AD1 questiona sobre **O QUÊ** (Turno 1) e continua questionando sobre elementos que podem caracterizar a situação como piquenique (turnos 3 e 5).

Nos turnos 9, 10 e 11, AD1 procura estabelecer com AP1 uma regra para distribuir a comida. AP1 começa a organizar a distribuição (entre os turnos 10 e 11) mas em seguida (após o turno 11) volta a jogar a comida. O que pode caracterizar uma dificuldade de lidar com a regra.

Nos turnos 13, 15, 16 e 17 AD1 procura introduzir elementos para dar continuidade à situação, ao que AP5, AP6 e AP7 respondem com ações.

A ação de AP2 (turno 18) é precedida pela fala, no que podemos considerar a fala como planejadora da ação, como nos lembra Vygotsky (1989).

No turno 19, AP8 introduz um elemento dramático (não é comum tomar 3 copos de suco em tão pouco tempo) que poderia se constituir como

problema, mas os APs não dão continuidade, o que é feito por AD1 no turno 20.

### **SITUAÇÃO 6 - Viagem de avião**

#### **Papéis Representados**

**AP1 - Aeromoça**

**AP2 - Piloto**

**AP3 - Co-piloto**

**AP4 - Passageiro**

**AP5 - Passageiro**

**AP6 - Passageiro**

**AP7 - Passageiro**

**AP8 - Passageiro/pára-quedista**

**Proposta:** Enquanto os APs escolhiam peças de roupas no baú, surge uma conversa entre eles sobre viagem. AD1 pergunta para onde gostariam de ir e como. As respostas mostram lugares diferentes e variados meios de transporte. AD1 então sugere que façam uma roda para escolherem um lugar comum e o mesmo meio de transporte, para viajarem juntos. Os APs optam por ir ao Rio de Janeiro de avião.

**(Saímos todos da “sala de teatro” e nos encaminhamos para o pátio da escola, onde estaria o avião. Simulam subir uma escada, em fila indiana e sentam-se no chão, sem nenhum critério aparente)**

**1 AD1 - Como se senta num avião?**

**(Os APs acomodam-se em fila)**

**2 AD1 - É assim que vocês vão? Sentados sozinhos?**

**(Reacomodam-se em duplas)**

**3 AP2 - (saíndo para sentar-se bem à frente do grupo) - Eu vou dirigir.**

**4 AD1 - O piloto!? Quem vai ser o co-piloto?**

**(Silêncio)**

**5 AD1 - Quem vai ajudar o piloto a dirigir?**

**6 AP1- aeromoça (levantando a mão e permanecendo sentado) - Eu.**

- (AP3 corre e senta-se na frente do piloto)
- 7 AD1 (para AP3) - É na frente?  
(AP3 permanece na frente)
- 8 AD1 - Não é do lado?  
(AP3 permanece na frente)
- 9 AP2-piloto (apontando o seu lado direito) - É do lado.  
(AP3 não se movimenta. AP2 se desloca para o lado direito de AP3. AP1 vai sentar-se ao lado de AP2)
- 10 AD1 (para AP1) -Você é a aeromoça?  
(Silêncio)
- 11 AD1 (Dirigindo-se a AP1, AP2 e AP3) - Os três vão ficar aqui?
- 12 AP2-piloto - Não.
- 13 AP1-aeromoça - É.
- 14 AD1 (para AP1) - Você é a moça que vai servir os passageiros durante a viagem?
- 15 AP1-aeromoça - É.
- 16 AD1 - Está bem. Você vai ficar aqui também?
- 17 AP1-aeromoça - Vou.
- 18 AD1 - Mas você não vai pilotar.
- 19 AP1-aeromoça - É.
- 20 AD1 - Então vai falar com os passageiros, explica como vai ser a viagem. O que eles devem fazer.
- 21 AP6-passageiro - A gente vai conversar.  
(A aeromoça-AP1 dirige-se para onde estão os passageiros, mas não interage com eles. O piloto-AP2 faz sinal com a mão e emite um som que sugere decolagem)
- 22 AD1 - O avião vai decolar? Já colocaram os cintos?  
(Ninguém se movimenta)
- 23 AD1 - E os cintos, pessoal? Já colocaram?  
(Os passageiros AP4, AP5, AP6 e AP7 colocam cintos imaginários. O piloto-AP2 chama a atenção do co-piloto-AP3 com um cutucão. Em seguida simula colocar um capacete em sua própria cabeça. O co-piloto-AP3 também coloca uma capacete imaginário)

- 24 AP8 - ...
- 25 AD1 (Para AP8) - O quê?
- 26 AP8 - ...
- 27 AD1 (Tentando adivinhar) - Saltar? De pára-quedas?  
(Silêncio)
- 28 AD1 (insistindo) Você quer saltar de pára-quedas?
- 29 AP8 - Quero.
- 30 AD1 - Gente, tem um moço que vai saltar de pára-quedas.

(O pára-quedista-AP8 levanta-se e vai sentar-se no meio do avião. Simula um salto, apertando botões imaginários e fazendo movimentos corporais)

O lugar e o meio de transporte foram as únicas coisas combinadas dentro da estrutura do jogo, todo o resto foi criado na improvisação.

As ações partiram do repertório que os APs tinham sobre “viajar de avião”, o que se constituiu como foco, uma vez que a idéia de ir para o Rio de Janeiro, surgida na preparação para o jogo não apareceu no desenrolar da situação.

O desejo de ser piloto de AP2 é realizado na ação de sentar-se na frente de todos e em seguida reforçado pela fala (turno 3). AP1 se manifesta oferecendo-se para ser o co-piloto, mas não age. AP3 concretiza a idéia de co-piloto na ação de sentar-se na frente do piloto. É através da ação que os papéis de piloto e co-piloto ficam definidos. Embora AP6 diga que os passageiros vão conversar (turno 21), isto não acontece. Ficam o tempo todo arrumando o figurino e fazendo poses.

O fato de AP1 ir sentar-se junto ao piloto (após o turno 9), poderia constituir-se como elemento dramático, uma vez que os papéis de piloto e co-piloto já estavam definidos, mas foi necessária a intervenção de AD1 para dar-lhe continuidade (turnos 10, 14, 16, 18 e 20)

A regra de que o co-piloto deve sentar-se ao lado do piloto e não na frente, como estava fazendo AP3 (após o turno 6), é lembrada por AD1 (turnos 7 e 8) e aproveitada por AP2 (turno 9) que se coloca ao lado de AP3, quando percebe que este não vai mudar de lugar, solucionando então o conflito. A

atitude do co-piloto-AP3, sentando-se na frente do piloto-AP1, pode revelar o desejo de dirigir o avião ao invés de ser co-piloto. A falta de oralidade de AP3 pode ter dificultado a manifestação do seu desejo.

O que realmente definiu o espaço cênico do avião e deu qualidade à situação foram os acontecimentos ocorridos na cabine e a manifestação de AP8, entendida por AD1 como um desejo de saltar de pára-quedas. Piloto, co-piloto, paraquedista e aeromoça são papéis, cujas funções (enquanto tarefas a serem cumpridas) são socialmente definidas, enquanto “passageiros” não tem função definida, o que nos parece ter dificultado as ações dos passageiros AP4, AP5, AP6 e AP7. AP1, como aeromoça também nada realizou. Acreditamos que isto tenha ocorrido porque o desejo de AP1 era permanecer na cabine do avião e não ser aeromoça, como foi sugerido por AD1.

### **SITUAÇÃO 7 - Jogando no Bar**

#### **Papéis Representados**

**AP1 - Garçonete/Florista**

**AP2 - Ladrão**

**AP3 - Cozinheiro**

**AP4 - Jogador**

**AP5 - Jogador**

**AP6 - Cozinheira**

**AP7 - Jogador**

**AP8 - Jogador**

**Proposta:** A Pergunta inicial de AD1 na roda de preparação do jogo, foi **ONDE** os APs gostariam de fazer a história daquele dia. Os APs disseram vários lugares, como: a casa, o bar, o palácio, a praia. A maioria deles já havíamos explorado em jogos anteriores. Escolhemos o bar e definimos o seguinte: Algumas pessoas estão jogando em uma mesa de bar. Quando um perdedor vai pegar o dinheiro, encontra o cofre vazio. Quem pegou o dinheiro? Combinamos também os **papéis** a serem representados.

**Espaços cênicos:** Um bar com sala de jogos e cozinha

(Enquanto os jogadores AP4, AP5, AP7 e AP8 estão jogando cartas na mesa do bar, os cozinheiros AP3 e AP6 preparam a comida, que AP1-garçonete vai colocando na mesa. O ladrão-AP2, mascarado, entra no bar e pára perto da mesa dos jogadores, ninguém reage)

1 AD1 (Para o ladrão-AP2) - Disfarça.

(O ladrão-AP2 se esconde embaixo de outra mesa. O cozinheiro-AP3 pega o fogão que havia se transformado em cofre e leva para a cozinha)

2 AD1 (Para o cozinheiro AP3, recolocando o “cofre”no lugar) - É cofre, lembra?

(A florista-AP1 entra no bar com uma cesta de flores e fica em silêncio)

3 AD1 (Para a florista-AP1) - Você não vai oferecer as flores?

4 AP1-florista - Não, você.

5 AD1 - *Eu* vou oferecer flores?

6 AD1-florista - É.

7 AD1 - Pessoal, a moça das flores chegou.

(A florista-AP1 aproxima-se da mesa dos jogadores. O ladrão-AP2 rouba o cofre e volta a se esconder embaixo da mesa. O jogador-AP4 fica observando tudo)

8 AD1 (Para o jogador-AP4) - Faz-de-conta que você não está vendo, ou faça alguma coisa.

(O jogador AP4 vira o rosto para o outro lado)

(Os jogadores pegam cartas na mesa, juntando um monte na mão, depois ergue as cartas, abrindo-as em leque em frente o rosto e vão jogando uma a uma na mesa até acabar. As interações ocorrem apenas na disputa do maior número de cartas que cada um quer pegar. Quanto aos cozinheiros, AP3 ficou organizando o espaço, enquanto AP6 fazia os pratos).

9 AD1 (Para os jogadores, para quem a florista-AP1 está distribuindo flores) - Pessoal, precisa pagar a florista. Venham pegar o dinheiro no cofre.

**(Todos os jogadores se levantam e vão para o cofre)**

**10 AD1 - Nossa, pessoal, caiu dinheiro do cofre. (Referindo-se às “notas” que estão no chão) O que será que aconteceu aqui?**

**(O cozinheiro-AP3 se aproxima e aponta embaixo da mesa.**

**Os jogadores AP4 e AP5 tiram o ladrão-AP2 debaixo da mesa)**

**11 AD1 - Quem é ele?**

**12 AP8-jogador (que acaba de pegar um pedaço de papel na estante) - Olha aqui (faz-de-conta que lê) Homem, 20 anos na cadeia, fugiu.**

**(Devolvem o ladrão para a cadeia)**

Esta situação partiu de uma idéia pré-combinada (descobrir quem é o ladrão do cofre) e os papéis definidos. Na roda inicial de preparação para o jogo, AD1 procurou garantir a participação de todos os APs com idéias; o encadeamento destas idéias e a compreensão do combinado por parte de todos.

Entretanto durante a improvisação os APs não conversaram entre si, nem executaram ações que permitissem o desenvolvimento da idéia inicial. As ações dos APs partiram quase sempre da solicitação de AD1 (turnos 1, 3, 7, 8, 9 e 12).

Levantamos algumas possibilidades para o fato dos APs não terem desenvolvido o combinado: a) os APs considerarem a situação como pronta, uma vez que já estava definida; b) os APs não conseguirem articular, de forma dramática, o que foi combinado com suas necessidades dentro da situação e c) a dificuldade dos APs, enquanto papéis representados, para interagir entre si, em função da idéia a ser desenvolvida, talvez pelo número grande de APs ; d) a dificuldade dos APs em perceber a situação como um todo, restringindo-se cada um à função do seu papel. Estes fatores juntos podem ter cerceado o processo criativo dos APs, nesta situação.

## **SITUAÇÃO 8 - Roubo do Banco**

### **Papéis Representados**

**AP1 - Maria (esposa de Jorge)**

**AP2 - Rodolfo (cavaleiro)**

**AP3 - Jorge (esposo de Maria)**

**AP4 - Marcelo (cavaleiro)**

**AP5 - polícia**

**AP6 - polícia**

**AP7 - Moça do banco**

**AP8 - Delegado**

**(Excepcionalmente nesta sessão tínhamos um aluno de outra turma participando do jogo. Ele representou o papel de ladrão)**

**Proposta:** Em roda, os APs, junto com AD1, combinaram uma idéia central que seria desenvolvida na situação: um ladrão rouba uma moça no banco e os cavaleiros aparecem para salvá-la. Foram também definidos os **papéis** e os **espaços cênicos** (uma casa, um banco e uma delegacia).

**(A mulher-AP1 está saindo de casa para ir ao banco)**

**1 AP1-mulher (para o marido-AP3) - Você vai?**

**(AP3 balança negativamente a cabeça. A mulher-AP1 sai e entra no banco, onde estão Rodolfo-AP2 e Marcelo-AP4, aproxima-se da moça do banco)**

**2 AP1-Maria (para a moça do banco-AP4) - Oi.**

**(Entra o ladrão e rouba a bolsa de Maria-AP1)**

**(Tempo)**

**3 AD1(para Maria-AP1) - Roubaram a sua bolsa. Você não vai fazer nada?**

**4 AP1-Maria - Não.**

**(O ladrão agarra a mulher-AP1)**

**5 AP2-Rodolfo (livrando Maria-AP1 do ladrão) - Larga ela. (Pega a bolsa e devolve para Maria-AP1)**

**6 AP1-Maria (para a moça do banco-AP7) - Tem leite?**

**7 AD1 - Leite? Mas aí não é um banco?**

**(Maria-AP1 sai)**

**(O ladrão rouba o dinheiro da moça do banco-AP7. Ela começa a chorar)**

(Tempo)

8 AD1 - Ninguém vai fazer nada?

(O ladrão foge e entra na casa de Maria e Jorge (AP1 e AP3). O ladrão começa a roubar os objetos da casa. Cada objeto que o ladrão pega, Jorge-AP3 toma de volta)

9 AD1 - Ninguém vai ajudar o Jorge?

(Maria-AP1 começa a guardar os objetos no forno do fogão. Chegam os cavaleiros AP2 e AP4. Marcelo-AP4 pega um telefone imaginário na parede)

10 AP4-Marcelo - Alô, Alô.

(Ninguém atende)

11 AD1 (para o delegado-AP8)- O telefone da cadeia está chamando.

12 AP8-delegado - Quem é.

13 AP4-Marcelo- Tem um ladrão aqui.

(Os policiais AP5 e AP6 vão à casa de Maria-AP1 e levam o ladrão para a cadeia)

14 AP5-polícia (para o delegado-AP8) - Ele roubou.

15 AP8-delegado - Põe ele lá (apontando uma cela um da delegacia)

16 AP6 (puxando o ladrão) - Vamos lá. (Simula abrir uma porta, empurra o ladrão e fecha a porta imaginária). Fica aí (demonstrando raiva).

Nesta situação, desenvolvida em torno da idéia central “assalto à banco”, encontramos os cavaleiros do conto de fada (AP2 e AP4), junto com papéis do cotidiano (polícia, delegado, funcionária de banco, marido, mulher).

A mulher-AP1 inicia a situação de forma adequada, indicando com “você vai?” (turno 1) que está saindo de casa.

Quando se estabelece o conflito (Maria-AP1 é roubada), AP1 não consegue lidar com ele e fica absolutamente sem ação, mesmo inquerido por AD1 (turno 3). No turno 6, Maria-AP1 sai totalmente da situação e após o turno 10, tem uma atitude adequada ao seu papel, quando é alertada por AD1.

O cavaleiro-AP2 desempenha o seu papel de salvar a “mocinha”, no caso Maria-AP1 (turno 5), unindo para isto a ação e a fala, na solução do problema.

O marido-AP3 (após turno 8) interage com o ladrão, cumprindo sua função de defender a casa, procurando, desta forma, solucionar o problema.

O cavaleiro-AP4 introduz a “delegacia” (após turno 9), embora não esclareça na fala para onde está telefonando, necessitando da intervenção de AD1, para que o delegado-AP8 atenda o telefone. Este tipo de intervenção de AD1, mesmo necessária, quebra o ritmo da situação.

As ações dos policiais AP5 e AP6 (após turno 13) são adequadas aos seus papéis e demonstram prontidão.

Nos turnos 14, 15 e 16, as ações e falas dos policiais AP5 e AP6 e do delegado-AP8, apontam o final da encenação.

A sequência dos acontecimentos dependeram das intervenções de AD1 (turnos 3, 8 e 11), o que pode refletir tanto a pouca atenção por parte dos APs à situação, como dificuldade para lidar com os conflitos, ou, ainda, um repertório insuficiente para desenvolver o assunto.

## **SITUAÇÃO 9 - O Roubo da Princesa**

### **Papéis Representados**

**AP1 - Rainha**

**AP2 - Príncipe**

**AP3 - Rei (faltou no dia da encenação)**

**AP4 - Ladrão**

**AP5 - Princesa**

**AP6 - Princesa**

**AP7 - Padre**

**AP8 - Guarda**

**Proposta:** Nesta proposta, AD1 procura auxiliar os APs a organizarem, na fala, uma estrutura mais inteira do jogo.

Em roda os APs definem os papéis que querem representar e questionados por AD1 sobre **QUEM? FAZ O QUÊ? ONDE?** definem a seguinte história: A princesa vem do reino do Rio Claro, para o reino de Brasília, onde estão o príncipe, com quem a princesa vai se casar, mais o rei, a princesa 2, o padre e o guarda do palácio. Acontece o casamento. À noite, um cavaleiro ladrão vem roubar a princesa que casou e leva por engano a outra princesa. O guarda e o rei vão atrás da princesa roubada e lutam para recuperá-la.

Ficou definida também uma estrutura mínima de movimentação cênica.

**Acessórios:** Os APs confeccionam os seguintes acessórios: coroas para o rei, as princesas e o príncipe; chapéu para o guarda; cinto e bota para o cavaleiro ladrão. Usaram o seguinte material: Cartolina e tinta guache de cores variadas; tesoura; pincéis e grampeador.

**Espaço Cênico:** O Palácio, dividido em sala, 2 quartos, esconderijo.

(Está terminando o casamento entre o príncipe -AP2 e a princesa-AP5, quando entra o ladrão-AP4. O guarda-AP8, que está no portão do palácio nada faz. A princesa 2-AP6 aproxima-se do guarda -AP8)

1 AP6-princesa 2 (para o guarda-AP8) - Faz alguma coisa. (Cutuca o guarda-AP8).

(Tempo)

2 AP8-guarda (para o ladrão-AP4) - Você está preso. (Não faz qualquer movimento).

(A princesa 1-AP5 coloca-se ao lado da princesa 2-AP6).  
Aproximam-se também o príncipe -AP2 e a rainha -AP1)

3 AP2-príncipe (para o ladrão-AP4) - Prende ela. (Referindo-se ao roubo que estava combinado)

(O ladrão-AP4 leva a princesa 2-AP6, arrastada pela mão até o baú, onde o príncipe-AP2 e o guarda-AP8 estão sentados. A princesa 2-AP6 é levada sem colocar resistência)

4 AP1-rainha (empurrando o príncipe-AP2 e o guarda-AP8 para fora do baú) - Sai daí! (Abre o baú).

(O ladrão-AP4 empurra a princesa 2-AP6 para dentro do baú)

5 AP6-princesa 2 - Eu não consigo, não consigo.

6 AP1-rainha (mostrando com o corpo uma maneira de entrar no baú)  
Assim, Assim.

7 AP6-princesa 2 - Assim não dá. (Afasta-se).

(O padre-AP7 aproxima-se do baú e permanece olhando. O ladrão-AP4 pega novamente a princesa 2-AP6 pela mão e leva-a até o esconderijo)

8 AP5-princesa 1 (aproximando-se do ladrão-AP4) - E eu?

(O ladrão-AP4 empurra a princesa 1-AP5 para o esconderijo).

(Tempo)

9 AD1 - O ladrão roubou as duas princesas? E aí? Ninguém vai salvar?

10 AP2-príncipe (emburrando-se em um canto) - não dá para brincar mais.

11 AD1 - Porque não dá? Vocês não vão salvar as princesas?

(O guarda-AP8 começa a lutar com o ladrão-AP4, ambos utilizando varetas como espada)

(Tempo)

12 AD1 (para o príncipe-AP2, que está na porta do esconderijo) - Agora que eles estão lutando, você pode salvar as princesas.

(O príncipe-AP2 abre a porta do esconderijo e as princesas fogem)

Podemos perceber nesta situação que o guarda-AP8 não desempenha seu papel, até ser alertado pela princesa-AP6, no turno 1, de que deve prender o ladrão-AP4. Mesmo assim, a ação de prender não acompanha a fala no turno 2. O ladrão-AP4 também não age, até que o príncipe-AP2 o alerta, no turno 3.

Entre os turnos 3 e 4 o ladrão-AP4 leva a princesa-AP6, sem que haja reação por parte dela ou dos outros APs.

A rainha age de forma absolutamente inadequada ao seu papel, auxiliando o ladrão-AP4, no roubo da filha AP6 (turnos 4 e 6), sem qualquer

justificativa explícita. Outra inadequação ao papel refere-se à princesa-AP5, quando esta se oferece ao ladrão para ser presa (turno 8).

Nos turnos 5 e 7 a princesa-AP6 esforça-se para entrar no baú e lamenta não estar conseguindo, o que também é inadequado ao papel.

O padre-AP7 assiste à situação sem qualquer participação (entre os turnos 7 e 8)

Propositadamente AD1 não faz qualquer intervenção até o turno 9, quando tenta recuperar o conflito central, solicitando uma reação ao fato das princesas serem roubadas. A “ausência” de AD1, que costumeiramente faz várias intervenções, no sentido de dar sequência à situação, parece ter levado AP6 (turno 1) e AP2 (turno 3) a se preocuparem com a continuidade da cena, saindo dos seus papéis e conseqüentemente estabelecendo interações reais. Outra possibilidade, relacionada a idéia anterior, é que a insegurança que pode ter sido gerada pela ausência de AD1 levou os APs a se assegurarem na estrutura de jogo pré-combinada e portanto conhecida. Fato que nos remete à dificuldade de lidar com o novo, apontada por Cuilleret (1984).

No turno 10, o príncipe-AP2, parece não saber o que fazer, uma vez que o combinado seria o rei e o guarda lutarem com o ladrão-AP4 para salvar a princesa-AP6. AD1 intervém (turno 11) dando uma solução, para o que nós entendemos como mais adequado levantar questões que permitissem ao príncipe AP2, encontrar uma solução.

## **SITUAÇÃO 10 - Manhã de Natal**

### **Papéis Representados**

**AP1 - Mãe**

**AP2 - Bombeiro**

**AP3 - Bombeiro**

**AP4 - Pai**

**AP5 - Filha**

**AP6 - Tia**

**AP7 - Filha**

**AP8 - Papai Noel**

**Proposta:** Os APs manifestaram o desejo de fazer uma “peça de Natal”. Utilizamos uma sessão para definir **papéis** e fazer alguns combinados. A mãe e a tia estariam preparando o café da manhã, enquanto as filhas e o pai dormiam. Dentro de um dos presentes estaria uma bomba.

Nesta sessão preparamos a árvore de Natal e embrulhamos os presentes. O material usado foi o seguinte: Um galho seco de árvore, papel crepon, papel laminado, algodão, papelão, tocos de madeira de vários tamanhos, tesoura, cola, fita crepe, barbante, guache, pincéis.

Ficaram definidos também os seguintes **espaços cênicos**: a cozinha, a sala, o quarto dos pais, o quarto das filhas e da tia e o banheiro.

**(A mãe-AP1 e a tia-AP6 estão na cozinha, enquanto o Papai-Noel-AP8 entra na sala e deixa os presentes sob a árvore de natal. Ele entra sorrateiramente e coloca os presentes embaixo da árvore de natal, com cuidado, evitando que alguém o perceba. Após um tempo AD1 imita o som de um despertador.**

**(Tempo)**

**1 AD1 - Vocês ouviram o despertador?**

**(A filha-AP7 espreguiça-se na cama)**

**2 AP6- tia - Crianças, está na hora.**

**3 AP7-filha (erguendo a cabeça) - Eu já acordei. (Deita-se de novo).**

**(AP1 vai até os presentes e começa a abri-los)**

**4 AD1 (para a mãe- AP1) - Você abre todos os presentes?**

**(AP1 não responde e continua a abrir os presentes)**

**5 AD1 - É a mãe quem abre todos os presentes? Na sua casa é assim?**

**(A mãe-AP1, sem responder, continua a abrir os presentes)**

6 AD1 (para a mãe-AP1) - Você é a mãe, abra o teu presente. Os outros são das crianças.

(AP1 deixa os presentes e volta para a cozinha. As crianças e o pai continuam dormindo)

(Tempo)

7 AD1 - Pessoal, é manhã de Natal. O que acontece numa manhã de Natal?

(A tia-AP6 tenta acordar as filhas-AP5 e AP7 cutucando-as. Elas não reagem)

8 AD1 - Pessoal, vamos tocar a história para a frente. Se as filhas não vão fazer, os outros fazem.

(A filha-AP5 levanta-se imediatamente e a filha-AP7 a acompanha, lavam o rosto numa pia imaginária. Em seguida vão até a cozinha e tomam o café da manhã. A filha-AP5 sempre toma a iniciativa e a filha-AP7 repete os seus movimentos).

9 AD1 (para as filhas AP5 e AP7) - É manhã de Natal. O que é diferente numa manhã de Natal?

10 AP7-filha (para a filha-AP5, sem se levantar da mesa do café) - Vamos, vamos.

(A filha-AP5 continua tomando o café da manhã)

11 AP7-filha (para a filha-AP5) - É Natal.

12 AD1 (para a filha-AP7) - Então, o que você faz numa manhã de Natal?

13 AP7-filha 2 (para AP5-filha 1) - Juliana.

14 AD1 (para a filha AP7) - Você.

(A filha-AP5 levanta-se e vai para os presente, A filha-AP7 a acompanha. Sempre com AP5 iniciando as ações, as filhas AP5 e AP7 desembrulham e reembrulham os presentes.

15 AD1 - Pessoal, a gente tem um tempo. Em que presente está a bomba?

(Tempo)

16 AD1- Vamos pessoal, cadê a bomba?

**(A filha AP7 pega um presente e joga longe)**

**(Tempo)**

**17 AD1 - Meu Deus, olha o fogo. Olha a fumaça.**

**(Entram os bombeiros AP2 e AP3)**

**18 AP6-tia Está queimando tudo.**

**(Os bombeiros AP2 e AP3 vão tirando apressadamente os objetos da casa e levando para fora. AP3 usa uma corda que serve de mangueira e faz de conta que está jogando água).**

**19 AP6-tia (levando as filhas AP5 e AP7 para fora) - Vamos, Vamos.**

**(O pai-AP4 sai do quarto)**

**20 AD1 - Nossa, que fumaça.**

**(O pai-AP4 começa a tossir e cai)**

**21 AP6-tia (para a mãe-AP1) - Olha ele.**

**(A mãe AP1 arrasta o pai-AP4 para fora)**

No início da situação é necessário que AD1 dê um sinal para chamar a atenção dos APs, para que eles comecem a ação, o que é respondido pela filha AP7 num espreguiçar. Como as filhas AP5 e AP7 não se levantam, a tia-AP6, muito apropriadamente, tenta acordar as sobrinhas, primeiro na fala (turno 2), depois na ação (após turno 7). Houve então a percepção da tia-AP6 de que era necessário agir.

A filha-AP7 (turno 3) diz que já acordou, mas como a fala não é acompanhada da ação de levantar-se, nada acrescenta à situação.

O fato das filhas AP5 e AP7 não se levantarem (turnos 3 e 7), poderia constituir-se como problema, entretanto nem a mãe AP1, nem a tia-AP6, percebem esta possibilidade.

Do turno 4 ao 6 AD1 tenta persuadir a mãe-AP1 a não abrir os presentes dos outros, mostrando uma regra, o que é dificilmente entendido pela mãe-AP1.

Nos turnos 7 e 8 AD1 intervém no sentido de desenvolver a situação.

Percebemos que durante toda a situação a filha-AP7 espera que a filha-AP5 tome as iniciativas, para em seguida imitá-la, exceto quando joga o presente bomba no turno 16.

Sem a intervenção de AD1 (turno 15 e 16) é bem possível que o combinado da bomba fosse esquecido. Isto nos remete novamente à questão da memória. Os APs se envolvem no que está ocorrendo de imediato e os combinados se perdem, como aconteceu também na situação 7-“jogando no bar”.

Quando a situação dramática é instaurada (está pegando fogo na casa), não há por parte dos APs uma mudança no tempo das ações, ou seja, eles não demonstram pressa em solucionar os problemas causados pelo fogo e pela fumaça, nem em sair do local. Os bombeiros AP2 e AP3 agem com a pressa exigida pela situação (após turno 17).

A tia-AP6 (turno 18) e a mãe-AP1 (após o turno 20) agem no sentido de solucionar problemas. O pai-AP4 reage à fala de AD1 (após turno 20) gerando um problema.

### **SITUAÇÃO 11 - Mergulho no mar**

#### **Papéis Representados**

**AP1 - Sereia**

**AP2 - Mergulhador**

**AP3 - Mergulhador**

**AP4 - Sereia**

**AP5 - Mulher grávida**

**AP6 - Sereia**

**AP7 - Sereia**

**AP8 - Homem peixe/ Homem do rádio**

**Proposta:** Na roda de preparação para o jogo, os APs colocaram a vontade de ir para a praia. Questionados sobre o que iriam fazer lá, dividiram-se entre mergulhadores e sereias. Apenas AP8 não entraria no mar. Evidenciaram também o desejo de construírem fantasias. Discutimos o que poderia ser feito. Optamos por rabos de sereia, óculos, aparelho respiratório e um rádio.

**Cenário e acessórios:** Para confeccionarem os objetos foram utilizados os seguintes materiais: copinhos de café descartáveis, canudinhos, papelão, papel crepon de cores variadas, fita crepe, tesoura, elástico e cola.

Para o cenário representando o mar foi utilizado um pano branco de 3mx 2m estendido no chão e salpicado por pedacinhos de papel laminado azul.

(Os mergulhadores AP2, AP3 e AP5 estão desmaiados no fundo do mar)

(Tempo)

1 AD1 - Sereias, venham aqui. Olha o que aconteceu. Os mergulhadores se perderam no mar, ninguém consegue achar. Então vocês precisam procurar. Uma mergulhadora está grávida.

(A sereia-AP1 vai imediatamente para junto dos mergulhadores que estão desmaiados )

2 AD1 - (Para AP1-sereia) - É devagar. Precisa procurar. Não é direto. Eles estão no fundo do mar. Tem que olhar bem.

3 AP1-sereia - Eu procuro. (Entra devagar no mar, como se estivesse procurando. Encontra a grávida-AP5, deitada, com um boneco de pano na mão. Ajuda a grávida-AP5 a se levantar, pega o boneco, colocando-o embaixo da blusa de AP5).

4 AD1 - Olhem, a mulher está tendo nenem em pé. Não é melhor deitar a mulher, para ela ter o filho?

(O mergulhador-AP3 que estava desmaiado ao lado da mulher grávida, levanta-se e ajuda a sereia-AP1 a cuidar da grávida-AP5. As sereias AP4 e AP7 aproximam-se para também ajudar no parto. A sereia-AP6 encontra o mergulhador-AP2 desmaiado e o ajuda a se levantar, mas ele cai novamente)

5 AD1 - Tem um mergulhador aqui que não está muito bem (referindo-se a AP2).

(O mergulhador-AP3, e as sereias AP1, AP4 e AP7 continuam envolvidos com a grávida-AP5)

6 AD1 (para AP8, que está em terra firme) - Você que é o homem-peixe, pode ajudar este mergulhador aqui? Você que conhece tudo de fundo do mar, veja se ele engoliu muita água.

7 AP2-mergulhador (levantando-se) - Engoli areia.

8 AD1 - Engoliu? Areia?

9 AP2 -mergulhador - Engoli areia.

10 AD1 - Quem pode ajudar aqui? Ele engoliu areia.

(A sereia-AP6 e o homem-peixe AP8 seguram o mergulhador-AP2 em pé. AP6 bate-lhe nas costas)

11 AP6-sereia (para AP8-homem peixe) - Ajuda.

(A sereia-AP7 também vai ajudar a cuidar do mergulhador 1-AP2)

12 AP8-homem peixe (apertando a barriga de AP2 ) - Tem que apertar, gente.

13 AP1-sereia (indo para perto do mergulhador-AP2) - Quer ajuda? (Tira o aparelho respiratório do mergulhador-AP2)

14 AP6-sereia (gritando) - Ajuda! Ajuda!

15 AD1 (para AP6) - Todos aí, não. A mulher grávida precisa ter o nenem.

16 AP8-homem peixe (gritando) - Ajuda!

(O mergulhador-AP3 também vai ajudar a cuidar do mergulhador-AP2. A sereia-AP4 é o único que permanece com a grávida)

17 AD1 (aproximando-se de AP2) - Pronto. Agora deem o mergulhador. Já saiu toda areia.

(A sereia-AP6 deita o mergulhador-AP2 de costas na "areia". A sereia-AP7 o vira de frente).

18 AD1 - Fazendo massagem nele? (Referindo-se a AP7).

(A sereia-AP1 recoloca o aparelho respiratório no mergulhador-AP2)

19 AP7-sereia (massageando a barriga do mergulhador-AP2) - Eu que faço massagem.

(O mergulhador-AP3 e a sereia-AP6 se juntam à sereia-AP4 para cuidarem de AP5)

- 20 AP8-homem peixe (que está em terra firme, pega o rádio) - Alô.
- 21 AD1 - O homem-peixe. O homem do rádio. Quem atende?
- 22 AP8-homem peixe (insistindo) - Alô! Alô!  
(Ninguém atende)
- 23 AD1 - Alô! O que aconteceu aí, além do homem que engoliu areia?
- 24 AP8-homem peixe - O homem engoliu muita areia.  
AD1 (voltando-se para a mulher grávida) - Cuidado! Não apertem a barriga.
- 25 AP8-homem peixe (gritando no rádio) - Areia, muita areia. Viu. Viu.
- 26 AD1 - Hein? Mas ele está salvo?  
(A mulher grávida começa a resmungar. A sereia-AP6 corta-lhe a barriga com um bisturi imaginário. A sereia-AP4 aperta a barriga da grávida-AP5. O mergulhador-AP2 puxa o nenem)
- 27 AD1 - Está nascendo!
- 28 AP5-mulher grávida (resmungando e se retorcendo) - Não.
- 29 AD1 - Você não quer que nasce?
- 30 AP5-mulher grávida - Não.
- 31 AD1 - Não quer? Será que não está na hora de nascer?
- 32 AP5-mulher grávida - Não.
- 33 AP6-sereia - Está na hora, sim.
- 34 AD1 - O nenem quer sair.
- 35 AP5-mulher grávida - Eu tiro ele.
- 36 AD1 - A mãe quer ajudar.  
(A sereia-AP4 insiste em tirar à força)
- 37 AD1 (para AP4) - A mãe não quer.  
(A grávida-AP5 puxa o nenem)
- 38 AD1 - Que lindo!  
(AP5 levanta-se rápido, levando o nenem para um espaço vazio da sala)

Esta situação foi gerada na improvisação, sendo apenas o espaço cênico e os papéis pré definidos.

Durante uma sessão, antes do jogo, os APs confeccionaram os figurinos e acessórios. A riqueza deste momento, do ponto de vista cognitivo, está no fato dos APs selecionarem o material, as cores, as formas, a maneira de utilizar os utensílios, sintetizando e integrando os conhecimentos que eles tinham a respeito de sereias e mergulhadores. Podemos afirmar, também, que foi um momento de grande envolvimento de todos os APs.

Como os APs demoravam para iniciar a ação, AD1 procura colocá-los na situação (turno 1).

AD1 (turno 2) solicita a atenção da sereia-AP1 para ela instaure um clima de “mistério”, o que a sereia-AP1 consegue, agindo mais lentamente.

AD1 (turno 4) indica um hábito social, lembrando aos APs que o mais comum é se ter filho deitado. Neste caso, a intervenção de AD1 interrompeu a possibilidade dos APs experimentarem algo novo ou perceber por si só a melhor maneira de colocar a grávida-AP5.

A situação está centrada na grávida (AP5), no turno 5, quando AD1 intervém, chamando a atenção dos APs para um outro problema, do mergulhador-AP2, que está desmaiado. Como não obtém resposta chama pelo homem-peixe-AP8.

No turno 7, o mergulhador-AP2 chama a atenção dos colegas para o fato de ter engolido areia. A partir do momento em que um dos APs deixa a grávida-AP5, para cuidar do mergulhador-AP2, todos os APs (exceto AP4) vão ajudar a cuidar do mergulhador AP2.

Pudemos perceber que até o turno 19 foram delineados 2 conflitos e que os APs mostraram dificuldades de passar de um conflito ao outro e de se dividirem entre eles. Poderíamos atribuir a primeira atitude ao tempo maior que o portador de SD leva para processar uma informação, como afirmam Flórez e Troncoso (1994), ou mesmo à pouca iniciativa destes indivíduos, apontada por Cunningham (1988).

Um outro motivo que também poderia impedir que os APs mudassem o foco de atenção seria o interesse maior pelo parto de AP5, que pelo desmaio do mergulhador-AP2, o que nos remete à importância das motivações para que o jogo ocorra, como aponta por Vygotsky (1989).

No turno 20, o homem-peixe-AP8, procura realizar a função a que se propôs quando definíamos a proposta desta situação, que era a de se

comunicar pelo rádio. Os APs não dão continuidade à fala de AP8, mesmo com a intervenção de AD1 (turno 21), perdendo-se assim uma possibilidade de diálogo.

AD1 (como pudemos observar do turno 26 ao 38) passou a dar toda atenção ao parto. Numa situação de toque como está o adulto precisa ficar atento às interações, para perceber até que ponto são lúdicas ou reais e se necessário intervir.

Observamos nesta situação que as ações dos APs, tanto em relação ao parto de AP5, como para resolver o problema do mergulhador AP2, que engoliu areia, foram bastante adequadas e revelaram um repertório amplo sobre os dois assuntos (parto e afogamento). Houve também uma integração de conhecimentos e cooperação, pois em ambos os casos os APs se mantiveram atentos ao problema, ajudando e pedindo ajuda entre si para solucioná-los.

As interações permaneceram lúdicas, durante toda a situação.

Pudemos observar também que, embora tenha ocorrido diálogos curtos, as ações prevaleceram em número e significação.

## **SITUAÇÃO 12 - O cachorro e a princesa**

### **Papéis Representados**

**AP1 - Criança**

**AP2 - Criança**

**AP3 - Cachorro**

**AP4 - Médico**

**AP5 - Princesa**

**AP6 - Rainha mãe**

**AP7 - Criança**

**AP8 - Dono do cachorro?**

**Proposta:** Ao entrarem na sala de aula, AP2, AP4, AP5 e AP6 dirigem-se ao baú de roupas e fantasias. Cada um vai montando o seu figurino. AP3 corre atrás e avança em AP1, como se fosse um cachorro. AP7 entra na

brincadeira, correndo também de AP1. Utilizando os materiais, AP1 e AP7 vão delimitando o quarto e a cozinha de uma casa. Enquanto isto AP2, AP4, AP5 e AP6 terminam de colocar os figurinos e entram na brincadeira. O cachorro (AP3) entra no quarto. A criança-AP1 pega uma vareta e corre para bater no cão, que se esconde embaixo da cama. AP8 fica fora do espaço cênico.

1 AP6-Rainha mãe (para a criança-AP1) - Pára, pára. Eu sou a rainha (apontando a princesa-AP5). - Ela é minha filha, a princesa. (Tentando tirar o cachorro debaixo da cama) - Sai.

2 AD1 (para todos que estão na casa) - Aí é uma família?

3 AP4 (saindo para um canto onde está AP8, que não entrou na brincadeira) - Eu não sou da família.

4 AD1 - E vocês, são da família? (Referindo-se a AP1, AP2 e AP7).

5 AP6-rainha mãe - São as crianças do castelo.

6 AD1(para rainha-mãe-AP6) - Suas filhas?

7 AP6 - Não, do castelo.

8 AD1 (para AP1, AP2 e AP7) - Então vocês são crianças que moram no castelo?

9 AP2 - É.

(AP1, AP2 e AP3 saem correndo para o cachorro. A princesa-AP5 começa a chorar)

10 AD1 - O que aconteceu com a princesa?

11 AP7-criança - Na cama dela.

12 AD1(para a princesa-AP5) - O cachorro está embaixo da sua cama?

13 AP5-Princesa - É. Na minha cama. Ele não sai.

14 AD1 - Você já tentou tirar ele de lá? Você não fez nada para ele sair.

15 AP5-Princesa (brava, sem sair do lugar) Dedé!

16 AP6-Rainha mãe (aproximando-se do cachorro) - Ele está cheio de pulga.

17 AP2-Criança (aproximando-se do cachorro-AP3) - Todo mundo me ajuda?

(Criança-AP2, princesa-AP5 e rainha mãe-AP6 chamam o cachorro-AP6, para fora da cama. Ele late e avança)

18 AD1(para criança-AP1) - Seus pés estão atravessando a parede.

(Criança-AP1 fica de quatro. O cachorro-AP3 avança para a princesa-AP1 latindo)

19 AP1-criança(avançando de quatro para o cachorro-AP3) - Eu sou o touro.

20 AD1 - O quê?

21 AP1-criança(saltando como sapo) - Eu sou o sapo.

22 AD1(para criança-AP1) - Mas você é a menina da história. E agora vocês estão tentando tirar o cachorro debaixo da cama. (Para todos) - Vamos, pessoal, vamos.

....

23 AP8 (entrando pela primeira vez na situação) - Eu vou ser o dono do cachorro.

24 AD1(para o dono do cachorro-AP8)- Estas crianças pegaram o seu cachorro? (Referindo-se às crianças AP1, AP2 e AP7).

25 AP8-dono do cachorro - Não, não. O cachorro não é meu. É deles. Eu vou ajudar a dar banho nele.

26 AD1 - Você é quem?

27 AP8- Eu sou o dono do cachorro, que vai levar ele para tomar banho.

....

28 AP5-princesa - Socorro!

29 AP6-rainha mãe - Que que aconteceu?

30 AP7-criança - O cachorro mordeu ela. (Referindo-se à princesa-AP3).

31 AP6-rainha mãe - Gente, tem que levar ela para o hospital, rápido. Liga para o médico.

32 AP1-criança - Triiim...

33 AP4-médico - Alô! É do hospital. (Estava fora da situação, entrando pela primeira vez).

**(A princesa-AP1 é levada para o hospital e o médico-AP4 cuida dela, demonstrando um repertório de atitudes bastante variado e adequado ao seu papel: com um palito de sorvete abre-lhe a boca, olhando a garganta, depois verifica os ouvidos, examina-lhe o coração, coloca soro e mede a febre).**

Nesta situação, como pudemos observar, os personagens e a situação foram sendo definidos na própria improvisação.

O fato dos APs não terem pré-combinado a história parece ter facilitado o processo criativo do grupo, como nos aponta as iniciativas tomadas: entre os turnos 9 e 10, a princesa-AP5, começa a chorar, gerando um conflito, que é enriquecido pela mãe-AP6 no turno 16; no turno 17, a criança-AP2, procura trazer os colegas para o problema, o que pode demonstrar que o sentido de cooperação estava presente e que AP2 percebeu a importância do grupo atuar como um todo na solução de um problema.

Nos turnos 2, 4, 6 e 8 AD1 procura situar os APs 1, 2 e 7 dentro da estrutura familiar que a rainha-mãe, no turno 1, começa a definir. Interessante perceber que a rainha mãe-AP6 não insere AP1, AP2 e AP7 na sua família, mas utiliza do espaço cênico, o castelo, para incorporá-los à situação. AP6 resolveu de forma imediata e eficaz uma questão, o que não é comum em portadores de SD, como nos lembra Cuilleret (1984), pela dificuldade de síntese.

AP7 mostrou-se atenta à situação, quando respondeu (turno 11) à pergunta de AD1, dirigida ao grupo e da rainha-mãe (turno 33) que também não lhe foi dirigida. Embora tenha demonstrado participação e iniciativa na fala, não agiu para solucionar as questões, o que também foi percebido em relação à princesa, nos turnos 13 e 15.

No turno 18, AD1 chama a atenção da criança-AP1 para os seus pés que estão desrespeitando o limite colocado por eles como parede. Ao encolher os pés AP1 fica numa posição que lhe lembra o touro (turno 19), o saltar agachada lhe remete ao sapo (turno 21). Uma opção seria incorporar AP1 à situação em um dos novos papéis (touro ou sapo), o que talvez tivesse motivado AP1 a uma maior participação no jogo. Entretanto AD1 optou por

lembrar-lhe o papel anterior (turno 22), principalmente porque AP1 vinha demonstrando, em situações anteriores, dificuldades em manter-se nos papéis escolhidos.

Nos turnos 24 e 26, AD1 questionou AP1 sobre o papel que iria representar, pareceu-nos ineficaz e mesmo negativa tal intervenção, uma vez que o mais importante naquele momento deveria ser a entrada do aluno, que até então estava observando o jogo, e a adequação ao papel iria sendo observada no decorrer da atividade.

AP4 também entra quase no final da sessão de jogo.

Positivamente os APs ficaram mais a vontade para elaborar o jogo, uma vez que nada foi definido e podemos considerar que as intervenções do adulto foram poucas e desnecessárias no que diz respeito ao encadeamento das ações e falas. Por outro lado, AP4 e AP8, que nas situações pré-definidas tem um papel já garantido, demoraram para encontrar uma maneira de entrarem na situação. AP4 entrou no turno 33 e AP8 no turno 23.

### **SITUAÇÃO 13 - Veneno de sapo**

**AP1 - Médico**

**AP2 - indefinido**

**AP3 - Sapo**

**AP4 - não entrou no jogo**

**AP5 - Filha/sapo**

**AP6 - indefinido**

**AP7 - mãe/sapo**

**AP8 - não entrou no jogo**

**Proposta:** Após o trabalho de corpo AD1 convida os APs para se sentarem em roda e discutirem o que querem fazer. Sentam-se AP1, AP2, AP5 e AP7.

**(AP3 vira uma mesinha e se esconde atrás dela. AP1 arma um teatrinho de bonecos e começa a cobri-lo com panos coloridos. AP4 fica mexendo nas caixas de material e AP8 pega uma vareta, transforma-a em**

bengala e sai andando pela sala como se fosse um velhinho, depois senta-se fora da roda)

1 AP7 - Todo mundo senta na roda.

2 AP6 - É, a gente vai fazer história de teatro.

(AP3 começa a fazer barulho atrás da mesinha)

3 AD1 - O que tem ali? (Referindo-se a AP3)

4 AP6 - Ouvi um barulho.

(AP3 sai pulando como sapo e se esconde em um canto. Em seguida entra no espaço que AP1 está organizando)

5 AP1- Socorro! Sai, Edmar.

6 AP2 - Não é o Edmar, é o sapo.

(AP7, AP2, AP5 e AP6, pegam varetas e começam a cutucar o sapo, que se esconde em um canto, atrás de um móvel. AP5 cai no chão)

7 AP7 - Minha filha está doente. (Senta-se no chão ao lado da filha-AP5 e começa a massagear-lhe o peito)

(AP6 vai para junto de AP7 e ajuda-a com a massagem)

8 AP2 - Foi ele. (Referindo-se ao sapo-AP3. AP2 aproxima-se de AP5) - Eu sou médico. Vou cuidar dela.

9 AP7-mãe (colocando o ouvido no peito da filha-AP5) - O coração dela está fraquinho.

10 AP2-médico (colocando o ouvido no peito da filha-AP5) - O coração dela parou. (Sai).

(AP6 e a mãe-AP7 continuam massageando o peito da filha-AP5)

11 AP7 - Ele matou ela. (Referindo-se ao sapo-AP3).

(A filha-AP5 se levanta e sai pulando como sapo)

12 AP2 - Ela pegou a doença dele. (Referindo-se ao sapo-AP3)

(AP6 se levanta e se aproxima de AP1, que está organizando um espaço que delimitou com o teatrinho de bonecos coberto com panos)

13 AP6 - Quer ajuda?

14 AP1 - Não.

**(AP6 sai pega uma vareta e vai mexer com os sapos AP3 e AP5)**

**15 AP7-mãe (caindo no chão, começa a gritar) - Estou morta, estou morta.**

**(Ninguém atende AP7, que se levanta e sai pulando como sapo, indo se juntar aos outros sapos AP3 e AP5, que foram “fechados” em um cercado feito por AP2)**

Obs: Em vários momentos AD1 tentou introduzir AP4 e AP8 na situação, sugerindo ou deixando-os livres para escolherem papéis. Ambos se recusaram a entrar no jogo.

Nesta situação, a única intervenção de AD1 foi para chamar a atenção dos APs para o “barulho” (turno 4), pois AD1 percebeu a movimentação de AP3 e AP1, já iniciando o jogo.

A rotina de fazer uma roda inicial para combinarmos o jogo já estava incorporada pelo grupo, como demonstraram AP7 e AP6 (turnos 1 e 2).

AP3 (que não se comunicava com a fala) e AP1 (que veio mostrando dificuldades, nos jogos anteriores, em manter-se dentro dos combinados, tanto em relação à idéia central a ser desenvolvida, como em agir de forma adequada ao seu papel) não se sentam na roda.

AP6 (turno 2) verbaliza que “fazemos história no teatro”, o que revela a percepção que AP6 tem da atividade.

O fato de AP3 transformar-se em sapo (após turno 4), pode ser compreendido como uma tentativa de maior participação, já que este papel não lhe exigiria a fala.

AP1 (turno 5) ao mesmo tempo que identifica AP3 como sapo, gritando “socorro”, chama-o pelo nome, negando-se assim a interagir ludicamente com ele. No turno 14, AP1 também perde a oportunidade de interagir com AP6, que lhe ofereceu ajuda. AP1 permaneceu todo o jogo, organizando um cenário não identificável, sem procurar ou aceitar qualquer tipo de interação.

O médico-AP2 mostrou-se atento à situação, apontando o lúdico para AP1 (turno 6); interagindo com o sapo-AP3 (após turno 6); associando a doença da filha-AP5 ao sapo-AP3 (turnos 8 e 12) e propondo-se como médico (turno 8).

A filha-AP5, ao cair no chão (após turno 6) motiva AP7 a gerar um problema (turno 7), que envolve também AP6 (após turno 6 e após turno 10) e AP2 (tu A mãe-AP7, quando percebe que não tem mais função como mãe (a filha-AP5 virou sapo), cai no chão, procurando chamar a atenção dos APs, como não obtém resposta, também se transforma em sapo, resolvendo assim a sua participação.

As ações e falas se completaram, nesta improvisação e os APs foram capazes de conduzir sozinhos a situação. Mostraram domínio da estrutura dramática e mantiveram-se interagindo ludicamente. Pudemos perceber também, um maior fluxo da fala dos APs, que em jogos anteriores (turnos 10 e 12).

## CAPÍTULO V

### DISCUSSÃO GERAL E CONCLUSÕES

O que aconteceria se colocássemos algumas crianças num espaço cheio de material que estimula o lúdico, com a liberdade de fazer o que quisessem? Não temos a menor dificuldade em afirmar, confirmando as observações de Slade (1978) que, à medida em que fossem explorando os objetos, iriam também brincando de fazer-de-conta. As menores criariam curtas e várias situações imaginárias, sozinhas, em duplas, ou trios, delegando aos objetos, tanto os papéis, como as funções que lhes interessassem. As maiores representariam eles próprios os papéis, e os objetos seriam transformados, em função da necessidade das situações, que juntos inventariam.

Os resultados deste estudo apontaram que em duas sessões consecutivas, os APs foram colocados na condição que descrevemos acima, sendo que três das oito crianças exploraram de maneira lúdica alguns objetos, tentando também interagir com os colegas. Estas tentativas e respostas, entretanto, foram insuficientes para garantir como resultado uma situação dramática.

A evolução do desempenho individual dos nossos APs, que apresentaremos numa curta exposição, poderá nos auxiliar na compreensão do processo de criação coletiva das situações.

**AP1** - Esteve presente em 12 situações, mostrando na maioria delas bastante dificuldade em dar continuidade às ações dos colegas, a gerar e solucionar conflitos. Os resultados apontaram também que AP1 não incorporou a estrutura dramática de jogo, o que parece ter ocorrido,

principalmente por sua indisposição em interagir com os colegas e o pouco domínio das regras sociais.

**AP2** - Mostrou-se sempre disposto a participar, durante as 11 situações em que esteve presente, sendo que em todas elas a maioria de suas ações e falas foram adequadas ao papel representado, o que revelou domínio das regras sociais e repertório dos assuntos tratados. Demonstrou iniciativa, gerando e solucionando conflito em 3 situações, independente da intervenção do adulto (situações 6, 8 e 11). Interagiu com os colegas, dando continuidade às suas ações e falas, na maioria das vezes, sem a solicitação do adulto, demonstrando atenção e prontidão, aspectos fundamentais para a construção grupal de jogo.

**AP3** - Esteve presente em 10 situações. Suas participações se realizaram através de ações adequadas aos papéis representados e ao contexto dramático, sem entretanto contribuir para o enriquecimento da situação com sugestões de conflitos. Isto só ocorreu nas duas situações finais, quando AP3 parece ter descoberto uma forma mais eficaz de participação, colocando-se como animais e foco do conflito central dos jogos. Dessa forma pode interagir melhor com os colegas, sem a necessidade da fala. Consideramos a partir do seu desempenho que AP3 incorporou a estrutura dramática.

**AP4** - Participou de 8 entre as 13 situações. Nas situações 6 e 7, embora não apresentasse comportamentos inadequados aos seus papéis, também não interagiu com os colegas. Nas situações 8 e 10, interage melhor, gerando conflitos e soluções. Nas situações 12 e 13, indispôs-se a entrar. Estes dois jogos foram realizados exclusivamente na improvisação, sem nenhum tipo de definição prévia, o que parece ter deixado AP4 sem referencial para jogar. Na situação 9, previamente delineada, o conflito central dependia sobretudo de suas atitudes. Nesta situação, AP4 apresenta sua melhor participação, interagindo e criando soluções para os problemas. O que nos leva a acreditar que AP4 ainda dependia de uma estrutura de jogo previamente definida.

**AP5** - Esteve presente em 12 situações. Apenas na situação 9, AP5 age de forma inadequada ao contexto. Na maioria das outras, suas ações e falas dão continuidade às ações dos colegas, dependendo poucas vezes da

intervenção do adulto. Gerou dramaticidade nas situações 1, 4, 8 e 13. Pela evolução do seu desempenho, podemos afirmar que AP5 incorporou a estrutura dramática.

**AP6** - Esteve presente em 12 situações. Podemos observar nos resultados, que desde o início das sessões de jogo, AP6, era, entre todos os APs, o que apresentava maior domínio da linguagem dramática (situação 4). Na maioria das situações interagiu com os colegas, dando continuidade ao assunto, na fala e principalmente nas ações (situações 2, 4, 8, 10 e 12). Na situação 6, manifestou desejo na fala, mas não concretizou na ação. Na situação 7, manteve-se no papel, sem interagir com os colegas. Introduziu elemento dramático, ou participou na solução de conflitos, nas situações 4, 12 e 13.

**AP7** - Esteve presente em 9 situações, dentre estas recusou-se a entrar na de número 1, entrou na 2 e 5, com a insistência do adulto e não realizou a proposta de criar situações a partir de objetos determinados. Deixou de estabelecer interações com os colegas nas situações 6, 7 e 8. Imitou as atitudes do colega na situação 10, participou da solução de problemas na situação 11, apontou interesse pela situação 11, na fala, mas não agiu. Na situação 13, deflagrou um conflito espontaneamente, a partir de uma ação do colega, voltando suas ações e falas para a sua solução.

**AP8** - Esteve presente em 10 situações, interagindo com os colegas em todas elas, algumas vezes a pedido do adulto. Participou da solução de problemas nas situações 5, 7, 8 e 11. Teve pequena ou nenhuma participação nos jogos, cujos elementos estruturais não foram definidos anteriormente (situações 12 e 13 e na proposta de criar uma situação imaginária a partir de objetos determinados).

As inúmeras intervenções do adulto, para que os APs dessem continuidade aos jogos, remete-nos à colocação de Vygotsky (1987) sobre a importância do “modelo de criação” para o desenvolvimento de qualquer processo criativo das crianças. Considerações informais de pais e professores destes APs revelaram que eles não costumavam criar brincadeiras espontâneas, em circunstâncias que favoreciam este comportamento, como o recreio da escola, ou quando recebiam visitas de amigos. Por ser esta atividade de natureza interativa, o modelo só poderia ser incorporado no

exercício compartilhado da própria atividade, pois é na ação de um sobre a ação do outro que o jogo se concretiza, como afirma McGregor (1978).

Os APs demonstraram, durante as situações imaginárias, capacidade de assumir papéis e criar substitutos simbólicos para os objetos, como também dominavam repertórios sobre vários assuntos, suficientes para garantir o desenvolvimento de um jogo. Pelo que pudemos observar nos dados, faltava aos nossos APs o domínio da estrutura de jogo, portanto não tinham o modelo de criação dramática, que seria a forma de apresentar o que poderiam estar imaginando. Tanto que, nas situações finais, quando, acreditamos, a maioria dos APs já haviam incorporado a estrutura dramática, foram capazes de desenvolver seus jogos, com maior, ou quase total independência do adulto.

Concordamos com Monteiro (1992), Camargo (1994) e Freitas (1996), quanto à necessidade de propostas que viabilizem a incorporação pelas crianças SD, de processos criativos, quando as três autoras se referem à construção da narrativa. Pudemos observar pelos nossos resultados, que esta incorporação aconteceu lenta e paulatinamente, no caso da estrutura dramática. Para que isto ocorresse, o adulto funcionou principalmente como “participante” (França, 1990), questionando as situações e cobrando atitudes que gerassem e solucionassem conflitos. Acreditamos que as intervenções do adulto seriam menos necessárias, se os jogos fossem compartilhados com crianças que já tivessem esta estrutura incorporada.

Os APs entravam espontaneamente e permaneciam nos jogos, o que demonstrou o interesse destas crianças pela atividade. Os dados nos mostraram, também, que houve diferenças quantitativas e qualitativas, nas formas de interação, que variaram entre: a) estar presente e atento à situação; b) dar continuidade às falas e ações, a partir da intervenção do adulto ou de um colega; c) dar continuidade às falas e ações, sem a intervenção do adulto ou de qualquer colega; d) dar continuidade às falas e ações introduzindo novos elementos; e) deflagrar conflitos (dramatizar) e f) propor solução de conflitos. Entretanto, estas diferenças, consideradas como mais acentuadas em SD (Cunningham, 1982) que em crianças comuns, não apareceram tão enfaticamente nos resultados. Acreditamos que o fato do grupo de APs pertencerem à mesma sala de aula, portanto com outras experiências compartilhadas e conseqüentemente um repertório mais homogêneo, tenha

minimizado as diferenças. Outra possibilidade é da própria natureza da atividade favorecer similaridades e não diferenças.

Os resultados apontaram também, que algumas vezes, as falas que não vinham acompanhadas da ação, nas primeiras situações, apareceram mais integradas nas situações finais. Considerando a importância da convergência entre fala e ação para a solução de problemas, no desenvolvimento da criança, como aponta Vygotsky (1989), a evolução do desempenho dos APs demonstraram que esta atividade propicia esta convergência.

Pelo que pudemos depreender dos resultados, a invariabilidade de "idéias", apontada tanto por Riguet & Taylor (1981, apud McConkey, 1985), dentro de uma mesma situação, como por Hulme & Lanzer (1966, apud McConkey, 1985) em situações diferentes, e confirmada pela tendência do portador de SD, em utilizar os mesmos comportamentos (colagens) para solucionar situações diferentes, como observou Cuilleret (1984), merece ser melhor avaliada. Encontramos em nossos dados, uma maior possibilidade, da "falta de idéias" estar associada ao não saber jogar, do que propriamente estas crianças não terem "idéias" para colocarem no jogo. A variedade de situações e de papéis representados confirmam a nossa posição.

As maiores dificuldades que apareceram nas situações, dizem respeito à dramatização, à fluência da fala e à prontidão para dar continuidade à ação do outro (sequência).

A imaginação é, de acordo com Vygotsky (1989), a característica mais relevante do jogo e depende da capacidade de síntese. A variedade de assuntos, cenários, figurinos e papéis representados, explorados pelos nossos APs, demonstraram que eles foram capazes de imaginar e verbalizar as imagens, durante as rodas de preparação das situações. Entretanto, ao levarem suas idéias para o jogo, muito do que haviam combinado se perdia, ou não era acrescido de novas imagens. O que representavam, esteve também, muitas vezes, destituído de dramaticidade.

Esta observação nos remete primeiro à questão da memória. O quanto eles se lembravam na hora da encenação, do que haviam combinado? Até que ponto a tentativa de manter-se no combinado não impediu manifestações mais espontâneas? Nas situações 12 e 13, que não foram combinadas, os APs apresentaram tanto um maior fluxo de fala, como interações mais eficazes para

sequenciar e dar um caráter dramático ao jogo. A dramatização, segundo Slade (1978) está associada ao envolvimento emocional dos jogadores, o que pudemos constatar nas duas situações citadas. Em contrapartida, também nestes jogos, AP4 e AP8, recusaram-se a participar. Tudo isto nos faz admitir que as propostas do adulto devem ser de tal forma variadas, que possam atender às necessidades de todos os participantes.

Outro aspecto importante, que confere teor dramático aos jogos das crianças, lembrado por Vygotsky (1989), é a utilização das regras. Ao romper com uma regra, em função da realização de um desejo, a criança gera um conflito. Nesta relação entre satisfação do desejo e cumprimento à regra, está o caráter emocional do jogo. A palavra grega para drama é *drao*, cujo significado original é “eu luto”. Retomando este significado, enquanto grupo, principalmente até a situação 9, as manifestações de desejos dos nossos participantes não se realizaram com a força necessária, que os impulsionassem a “lutar” por eles, o que levou AD1, várias vezes, a situá-los em relação aos objetivos dos papéis representados.

Garantindo a possibilidade de jogar dramaticamente, estaremos propiciando aos portadores de SD a oportunidade de estabelecerem relações entre o real e o imaginário e retirarem daí o prazer de lidar com as regras. Além do que, poderão perceber e assimilar melhor as funções sociais, assim como ampliar seu repertório sobre os diversos assuntos, na relação de troca.

Como toda criança, estas, “tão especiais”, gostam de fazer-de-conta e são capazes de inventar histórias muito interessantes, só necessitam de oportunidades lúdicas interativas entre si e com outras crianças, para que possam se apropriar da estrutura dramática e compartilhar seus desejos e necessidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, G. (1983). **Eutonia: Um Caminho para a Percepção Corporal.** São Paulo, Martins Fontes.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F.B. (1987). Desenvolvimento Intelectual de Portadores de Síndrome de Down: aspectos críticos. **Pediatria Moderna**, v. XXII, nº 2 (p.43/48).
- BERGE, Y. (1979). **Viver o seu Corpo: por uma Pedagogia do Movimento.** São Paulo, Martins Fontes.
- BERTHERAT, T. & BERNSHEIN, C. (1979). **O Corpo tem suas Razões.** São Paulo, Martins Fontes.
- BUCKLEY, S. & SACKS, B. (1987). **The Adolescent with down's syndrome: Life for the teenager and for the family.** London: Portsmouth.
- CAMARGO, E.A.A. (1994). **Era Uma Vez... O Contar Histórias em Crianças com Síndrome de Down.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- CASBY, M. W. and RUDER, K. F. (1983). Symbolic Play and early Language Development in Normal and Mentally Retarded Children. **J. Speech & Hearing Res.** 26, 404-411.
- CASSIRER, E. (1977). **Antropologia Filosófica: Ensaio sobre o Homem.** Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana (tradução: Vicente Felix de Queiroz). São Paulo, Mestre Jou.
- CHATEAU, J. (1987). **O Jogo e a Criança** (tradução: Guido de Almeida). São Paulo, Summus.
- COOK, C. (1978). "Drama as Playmaking", in Hudgson, J. **The Uses of Drama: acting as a social and education force.** London, Eyre Methuen (p.154/155).

- COURTNEY, R. (1980). **Jogo, Teatro e Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação.** São Paulo, Perspectiva.
- CUILLERET, M. (1984). **Les Trissomiques parmi nous ou Les Mongoliens ne sont plus.** France, Simep.
- \_\_\_\_\_. (1992). **Trissomia 21: Aides et Conseils.** Paris, Masson.
- CUNNINGHAM, C. (1982). **Down's Syndrome: An Introduction for Parents.** Londres, Souvenir Press.
- DOWD, I. (1981). **Talking Root to Fly.** New York, Contact Collaborations.
- DUNSDON, M. I. (1960) **Upper end of Range of Intelligence in Mongolism.** Lancet, 1, 565-566.
- ELKONIN, D.B. (1974). **Psicologia del Juego.** Cuba, Editorial Pueblo y Educación.
- FLÓREZ . J. & TRONCOSO, M. V. (1994). **Síndrome de Down y Educación.** Santander, Fundação Síndrome de Down da Cantabria.
- FRANÇA, G.W. (1990). "O Papel do Jogo na Educação das Crianças". **Idéias 7**, São Paulo, FDE (P. 46/53).
- FREITAS, A.P. (1996). **A Construção da Narrativa por Adolescentes com Síndrome de Down: um Estudo da Dinâmica Interativa na Sala de Aula.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- FURTH, H. (1972). **Piaget na Sala de Aula.** Rio de Janeiro, Forense.
- GATH, A. & GUMLEY, D. (1986). Behavior Problems in Retarded Children with Special Reference to Down's Syndrome. **British Journal of Psychiatry**, v.149. p.156-161.
- GUNTER, B. (1979). **Sensibilidade e Relaxamento.** São Paulo, Brasiliense.
- HEATHCOTE, D. (1978). Drama as Challenge. In Hudgson, J. **The Uses of Drama: Acting as a Social and Educational Force.** London, Eyre Methen, p.156-165.
- HUIZINGA, J. (1980). **Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura.** Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva.
- KOUDELA, I. D. (1990). **Jogos Teatrais.** São Paulo, Summus.
- LABAN, R. (1978). **Domínio do Movimento.** São Paulo. Summus.

- LEONTIEV, A. N. Et All. (1988). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Icone-USP.
- LOT, A. J. M. (1992). **O Pote de Ouro no Fim do Arco Iris**. Tese de Doutorado. Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- McCONKEY, R. (1985). Play. In Lane, D. & Stratford, B. **Currents Approaches to Down's Syndrome**. London, Holt, p. 242-259.
- McGREGOR, I. (1978). **Learning Through Drama**. London, Heinemann Educational Books.
- MONTEIRO, M. B. I. (1992). **A Dinâmica do Diálogo de Crianças Portadoras de Síndrome de Down**. São Paulo, Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- PIAGET, J. (1975). **A Construção do Real na Criança** (tradução: Álvaro Cabral). Rio de Janeiro, Zahar.
- \_\_\_\_\_. (1978). **A Formação do Símbolo na Criança** (tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica). Rio de Janeiro, Zahar.
- \_\_\_\_\_. (1994). **O Juízo Moral na Criança** (Tradução: Elzon Lenardon). São Paulo, Summus.
- PUESCHEL, S. (1984). **The Young Child with Down Syndrome**. New York, Human Sciences Press.
- SLADE, P. (1978). **O Jogo Dramático Infantil** (Tradução: Tatiana Belinky). São Paulo, Summus.
- SPOLIN, V. (1987). **Improvisação para o Teatro** (Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos). São Paulo, Perspectiva.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). **La Ymaginacion y el Arte en la Infancia**. México, Hispanicas.
- \_\_\_\_\_. (1989). **A Formação Social da Mente: Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo, Martins Fontes.
- WALLON, H. (1968). **A Evolução Psicológica da Criança** (Tradução: Ana e Rui de Moura). Rio de Janeiro, Andes.
- WARD, W. (1930). **Criative Dramatics**. New York, Appletons.
- WAY, B. (1972). **Development Through Drama**. London, Longman.

## **ANEXO ÚNICO**

### **OUTRAS ATIVIDADES DRAMÁTICAS**

#### **Os Contos de Fada**

Foram escolhidos pela pesquisadora, quatro histórias dos “Contos de Fada” (João e Maria, Aladim, Branca de Neve e Cinderela) para serem assistidas em vídeo, pelos APs. Estes contos faziam parte de uma série apresentada pela TV Cultura.

Em seguida, em roda, a história era resgatada na fala, pelos APs, com o auxílio de AD1, que procurava, então, garantir a compreensão da estrutura dramática definida pelas ações principais dos personagens e as interações entre eles.

#### **Leitura, Compreensão e Dramatização de Texto**

Foram lidos os quatro primeiros capítulos de “Caçadas de Pedrinho” (Monteiro Lobato, 1957). De cada capítulo, os APs, auxiliados por AD1, identificavam os personagens, a idéia central e a sequência de ações. Em seguida cada AP escolhia um personagem e o grupo representava o que havia apreendido do texto.

#### **Fantoches**

Em roda, os APs elaboravam uma história, escolhendo um tema, os papéis a serem representados e uma sequência de ações e falas. Em seguida escolhiam os fantoches e encenavam a história.

Em todas estas atividades AD1 procurou valorizar as interações entre os papéis representados e a síntese das questões apresentadas pelos APs.