



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA UFU**

**INSTITUTO DE ARTES IARTE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**



**CLÉBER ROBERTO NASCIMENTO**

**JOGOS TEATRAIS E PSICOMOTRICIDADE:  
Práticas Interdisciplinares voltadas à Inclusão.**

**UBERLÂNDIA**

**2018**

**CLEBER ROBERTO NASCIMENTO**

**JOGOS TEATRAIS E PSICOMOTRICIDADE:  
Práticas Interdisciplinares voltadas à Inclusão.**

Artigo apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), na Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Mestre em Artes.

**Orientadora: Profª Drª Dirce Helena Benevides de Carvalho.**

**UBERLÂNDIA**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

N244j  
2018 Nascimento, Cléber Roberto, 1975-  
Jogos teatrais e psicomotricidade [recurso eletrônico] : práticas  
interdisciplinares voltadas à inclusão / Cléber Roberto Nascimento. -  
2018.

Orientadora: Dirce Helena de Faria Carvalho.  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1372>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Artes. 2. Representação teatral. 3. Improvisação (Representação  
teatral). 4. Psicomotricidade. 5. Educação inclusiva. 6. Estudantes  
deficientes. 7. Comunicação. I. Carvalho, Dirce Helena de Faria.  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em  
Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7

---

**CLEBER ROBERTO NASCIMENTO**

**JOGOS TEATRAIS E PSICOMOTRICIDADE:  
Práticas Interdisciplinares voltadas à Inclusão.**

Artigo apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), na Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Mestre em Artes.

**Banca de Avaliação:**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Dirce Helena Benevides de Carvalho.**

**Orientadora**

---

**Profa. Dra. Daniela Pimenta**

**Membro**

---

**Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva**

**Membro**

**Uberlândia, 09 de agosto de 2018**

## **AGRADECIMENTOS**

Acima de tudo, agradeço a Deus, por ter me concedido sabedoria e coragem nessa jornada árdua, mas ao mesmo tempo muito gratificante. Estudar é um desafio que só teria sido possível realizar com Ele.

A meus pais, Rubens e Francisca, que me apoiaram sempre, sobretudo nesse processo até a defesa do mestrado.

À minha esposa Indianara, que incansavelmente sempre esteve ao meu lado me dando suporte e por muitas vezes suportando minhas ausências.

A minha orientadora, Dirce, cujo ensinamentos e confiança tanto contribuíram aos meus estudos.

## RESUMO

Pesquisadores e educadores têm encontrado na aplicação dos jogos teatrais junto aos estudantes com deficiência uma vasta gama de possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem. O objetivo central é investigar a seguinte indagação: de que forma os Jogos Teatrais de Viola Spolin poderão contribuir nas sessões de Psicomotricidade e na expressão dos alunos, seja ela corporal, vocal, sonora e/ou oral no AEE<sup>1</sup> (Atendimento Educacional Especializado), da Escola Municipal Mário Godoy Castanho? Para cumprir com esse objetivo foi necessário desenvolver uma base metodológica, fazer uma seleção dos estudantes, fazer um recorte dos referenciais teóricos a serem utilizados e selecionar as atividades a serem desenvolvidas. Em relação à metodologia foi estabelecida a etnografia, mais especificamente, a observação participante, por se tratar de uma pesquisa qualitativa. Os critérios utilizados para selecionar os estudantes foram a compatibilidade tanto da idade cronológica, quanto de uma semelhança em relação aos aspectos cognitivos. Para embasar a pesquisa teoricamente, utilizamos os Jogos teatrais de Viola Spolin. No percurso do trabalho, surgiram questões relativas à individualidade dos estudantes, relacionadas ao seu processo de aprendizagem. Ainda assim, foi possível constatar que a utilização dos jogos teatrais associados às aulas de psicomotricidade, atende a expectativa de prática pedagógica voltada ao estímulo da ampliação da comunicação.

**Palavras-chave:** Jogos teatrais. Psicomotricidade. Educação Inclusiva. Estudantes com deficiência. Comunicação.

---

<sup>1</sup> AEE, popularmente conhecido no ambiente das escolas municipais uberlandenses, é um programa criado para atendimento dos alunos da Educação Especial das escolas municipais e segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico) dessa escola, entende-se por Educação Especial “a modalidade oferecida na Educação Básica aos alunos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, de modo a garantir-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades.

## ABSTRACT

Researchers and educators have found in the application of theatrical games to students with disabilities a wide range of possibilities for the development of learning. The main objective is to investigate the following question: how can the Theatrical Games from Viola Spolin contribute to the sessions of Psychomotricity and to the students' expression, such as corporal, vocal, sound and/or oral expressions, in the AEE<sup>2</sup> (Specialized Educational Assistance) from the school Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho? To fulfill this objective, it was necessary to develop a methodological basis, make a selection of the students, choose the theoretical references and select the activities to be developed. The methodology used was ethnography, more specifically, participant observation, because it was a qualitative research. The criteria used to select the students were the compatibility of both, chronological age and the resemblance related to the cognitive aspects. To base the research theoretically, we used the Theatrical Games from Viola Spolin. In the course of the work appeared questions related to the individuality of the students and to their learning process. Nevertheless, it was possible to verify that the use of theatrical games associated with psychomotricity classes attends the expectation of pedagogical practice directed at stimulating the expansion of communication.

**Keywords:** Theatrical games. Psychomotricity. Inclusive education. Students with disabilities. Communication.

---

<sup>2</sup> AEE, popularly known in the environment of Uberlandian municipal schools, is a program created to attend the Special Education students of municipal schools and according to the PPP (Political Educational Project) of this school, it is understood as Special Education "the modality offered in Basic Education to students with special educational needs, permanent or temporary, in order to guarantee them the development of their potentialities

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Resgatando a memória.....	18
FIGURA 2: Percepções.....	19
FIGURA 3: Sentindo o Eu.....	20
FIGURA 4: Escravos de Jó.....	22
FIGURA 5: Escravos de Jó.....	23
FIGURA 6: Teia de Aranha.....	24
FIGURA 7: Teia de Aranha.....	24



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	8
1.1 NOTAS PRELIMINARES SOBRE A PESQUISA E JUSTIFICATIVA .....	9
1.2 CONTEXTO SOCIOESPACIAL DA ESCOLA .....	11
1.3 A PROPOSTA ETNOGRÁFICA.....	12
1.5 REFLEXÕES SOBRE JOGOS TEATRAIS EM PSICOMOTRICIDADE .....	15
2. JOGOS TEATRAIS E PSICOMOTRICIDADE.....	16
2.1 Os JOGOS TEATRAIS .....	16
2.2 DA FISICIDADE CORPÓREA À PSICOMOTRICIDADE .....	17
3. (DES)CONSTRUINDO SIGNIFICADOS: RELATO DOS PROCEDIMENTOS.....	18
3.3 DIFICULDADES E AVANÇOS .....	27
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	28
5. REFERÊNCIAS.....	30

## 1. INTRODUÇÃO

É mister o quanto os jogos teatrais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e para o processo de construção da individuação e autonomia. Neste trabalho pretendo pesquisar a função pedagógica dos jogos teatrais e sua articulação a um ambiente de aprendizagem onde coexistem junto ao ato de jogar, transformações e a capacidade dos alunos em solucionar problemas. A partir de estudos realizados e de observações nas próprias oficinas de jogos teatrais surge o desejo e a necessidade de trabalhar com o tema Jogos Teatrais de Viola Spolin e levantar a seguinte situação problema: De que forma os Jogos Teatrais de Viola Spolin poderão contribuir nas sessões de Psicomotricidade e na expressão dos alunos, seja ela corporal, vocal, sonora e/ou oral, da Escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho da cidade de Uberlândia?

Com esse objetivo central em mente saliento o quanto os métodos utilizados pelo Teatro e a Psicomotricidade assemelham-se, uma vez que ambos utilizam os jogos para atingir seus objetivos. Os jogos teatrais, além de seu aspecto lúdico e divertido, objetivam as dimensões de expressividade e comunicação dos estudantes. Além disso, Le Boulch (2008) enfatiza que a psicomotricidade executa a verdadeira transversalidade no Ensino Fundamental, devido ao seu papel crucial na prevenção de dificuldades escolares. Seu objetivo primordial é romper com a visão paradigmática que considera o psiquismo separado da questão motora. Essa abordagem integradora, holística e sistêmica é um desafio à educação psicomotora, e ao mesmo tempo, um universo rico em possibilidades.

Buscamos a amplitude trazida pela psicomotricidade e introduzimos os jogos teatrais de Spolin por entendermos que o teatro abrange o pensamento, o sonho, a brincadeira, a memória, afinal tudo isso é cênico. Sobre a constituição dos sujeitos e a qualidade das interações entre eles, reforça o autor:

As implicações escolares-educacionais e pedagógicas do paradigma histórico-cultural do desenvolvimento humano, nas quais se insere a proposta de ensino do Teatro apresentada com o presente trabalho, assinalam a importância do que se pode fazer com ajuda de outros mais capazes e experientes e o que se faz sozinho, entregue à resolução solitária de problemas, ou ao isolamento cultural em determinado grupo social. A qualidade das interações intersubjetivas, culturalmente mediadas, interferem decisivamente no processo de constituição dos sujeitos. (JAPIASSU, 1998, p. 9).

Através das possíveis contribuições dos jogos teatrais ministrados pelo professor de Educação Física, especificamente na educação especial, foi que pudemos inferir que sua prática pode ajudar a desenvolver os sentidos, a subjetividade, a percepção, a relação com o outro, a criatividade e a comunicação. Essa comunicação trazida por experiências do uso do teatro na escola traz possibilidades como: descobertas de movimentos e sons corporais, criatividade ligadas ao pensamento e às emoções. Deveremos, portanto, estabelecer um diálogo entre psicomotricidade, jogos teatrais e estudantes com necessidades especiais. Como ressalta Pupo (2005) ao discorrer sobre o Teatro-Educação:

A partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, tais modalidades lúdicas possibilitam que desejos, temas, situações possam emergir do próprio grupo, não estando, portanto sujeitos a sugestões de quem conduz o processo. Uma vez que em ambas as modalidades a realização do jogo não se dá como resposta a instruções ininterruptas do coordenador, elas permitem que o grau de envolvimento dos participantes no fazer teatral seja definido por eles mesmos. (PUPO, 2005,p.227)

Os jogos teatrais podem contribuir para a formação de estudantes sujeitos do próprio conhecimento. Tal possibilidade, em uma sociedade contemporânea, permeada pela formação de indivíduos sujeitados à razão instrumental, cada vez mais autômatos e menos autônomos (ADORNO E HORKHEIMER, 1985) é essencial como propostas pedagógicas que visem à autonomia. Mesmo sendo algo utópico, acreditamos ser necessário caminhar nessa direção.

### **1.1 Notas preliminares sobre a pesquisa e justificativa.**

O presente estudo tem como enfoque a produção de uma análise das possíveis intervenções dos Jogos Teatrais de Viola Spolin na prática do Professor de Educação Física - Psicomotricidade atuante na Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho e também participante do Grupo de Estudo e Pesquisa da Psicomotricidade (GEPPS) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Uberlândia-MG.

De acordo com Araújo e Sousa (2006), atualmente a Psicomotricidade do Atendimento Educacional Especializado é realizada por professores de Educação Física, que fazem parte deste Programa. Estes professores atendem os alunos no período extra-turno. Para atendê-los são realizados encontros periódicos para estudos, pesquisas, cursos de formação e reuniões para decidirem coletivamente sobre as ações e metas da Psicomotricidade no referido Programa.

Segundo Araújo e Sousa (2006), o trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas do município é coordenado pelo Núcleo de Apoio a Diferença Humana (NADH/CEMEPE) e envolve desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Esse Núcleo visa o reconhecimento das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais como cidadãos que possuem o direito de estar integrados/incluídos na sociedade, por meio da educação. Tem como proposta uma ação integrada no atendimento educacional especializado, visando um trabalho pedagógico complementar como forma de desenvolver as potencialidades do aluno, através do plano de intervenção elaborado para cada educando com necessidade específica e do apoio sistemático a todo segmento da escola e pais. Ainda para Araújo e Sousa (2006, p. 47),

O NADH, pautando-se pelo prisma da diferença humana e perseguindo o ideal de uma escola inclusiva, elege como meta a implementação de uma política educacional que atenda a todos em suas peculiaridades, operacionalizando na educação a flexibilização dos ritmos e tempos dos alunos com limitações físicas, sensoriais, dificuldades de aprendizagem, condutas típicas e altas habilidades. Igualmente, garantindo-lhes o acesso, a permanência no ensino regular e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Tudo isso representa uma tentativa de combater e amenizar um contexto inexorável de práticas sociais segregacionistas.

Os pontos relevantes do trabalho com Psicomotricidade são: a comunicação, socialização e resolução de conflitos, a autonomia, a autoestima, a descoberta de capacidades e entusiasmo nas atividades. Tais habilidades são priorizadas no trabalho com Jogos Teatrais de Viola Spolin, assim utilizamos seu arcabouço teórico e prático, como norteador de nossa pesquisa.

O interesse pela autora foi instigado durante o Curso de Mestrado Profissional em Artes na Universidade Federal de Uberlândia, na disciplina: A Experiências Artística e a prática do ensino das artes na escola, ministrada pela Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup> Paulina Maria Caon. Foi nesse momento em que obtivemos nosso primeiro contato com a temática Jogos Teatrais, através de um texto de Ingrid Koudela em sua obra Jogos Teatrais. Mais precisamente no terceiro capítulo desta obra, O jogo teatral, que tivemos acesso ao sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, onde a autora faz um apanhado do histórico de Spolin e a trajetória dos jogos teatrais e sua estruturação.

A partir desse ponto, o sistema de jogos teatrais de Spolin, se tornou a base de nossa pesquisa e por meio dela propusemos fazer intervenções no A.E.E, especificamente na Área de Psicomotricidade, nossa área de atuação, na Escola Municipal Professor Mário

Godoy Castanho. Indagamos quais serão os resultados que o Professor de Educação Física - Psicomotricidade da Escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho da cidade de Uberlândia /MG, irá obter através da aplicação dos Jogos Teatrais de Viola Spolin nas suas práticas de trabalho. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

1. Avaliar como o sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin podem trazer contribuições às aulas de Educação Física – Psicomotricidade;
2. Identificar os avanços e dificuldades enfrentadas pelo professor e pelo grupo;
3. Avaliar a intervenção proposta de acordo com as pretensões iniciais para com grupo.

Diante disso, torna-se relevante realizar a presente pesquisa como forma de registrar historicamente e divulgar o trabalho de Psicomotricidade desenvolvido na Educação Especial do AEE, e também analisar a realidade vivenciada por esse profissional e abrir caminhos para novas pesquisas sobre a temática sugerida. Objetivos esses que serão de fundamental importância para possíveis reestruturações do trabalho do profissional da escola em questão e também para o GEPPS do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Uberlândia-MG, para melhor atender os alunos com necessidades especiais das escolas que possuem o Atendimento Educacional Especializado do município de Uberlândia.

## **1.2 Contexto socioespacial da escola.**

“O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo.” (VYGOTSKY, 2004, p. 71). A afirmação de Vygotsky nos faz refletir sobre o quanto a interação entre indivíduo e o meio em que este indivíduo está inserido possui uma relação intrínseca. Para o propósito desta pesquisa é importante qualificar este meio, mesmo que brevemente, apesar deste não ser o objetivo deste trabalho.

A cidade de Uberlândia tem uma característica peculiar na venda e disponibilidade de imóveis. Muitos bairros da cidade foram construídos baseados nesse critério, onde, primeiro se vendem os terrenos ou lotes e depois se leva a infraestrutura necessária para a manutenção de uma população no local. Do mesmo modo, no bairro Tocantins, os lotes foram vendidos sem a infraestrutura básica como: ruas asfaltadas, disponibilidade de serviço de água e esgoto em todo o bairro, disponibilidade de postos de saúde e escolas. A união da comunidade foi essencial para a oferta dessas demandas públicas básicas, através da organização por

associação de moradores do bairro e grupos de mães que a disponibilidade do asfaltamento das ruas e da construção de uma pré-escola para atender às crianças da região foi possível. Em 1992, foi fundada a Escola Municipal Mário Godoy Castanho. Apesar das grandes mudanças estruturais do bairro, como a pavimentação das ruas, ampliação do atendimento em saúde e escolar com a construção de outras unidades escolares, públicas e privadas, as condições urbanas e sócio ambientais no entorno da escola são precárias e insuficientes, fato que nitidamente compromete uma vida de qualidade dos moradores desta região. A clientela da E. M. Mário Godoy Castanho faz parte desta realidade excludente e desigual.

### **1.3 A proposta etnográfica.**

Com o intuito de dar sequência e trazer consistência à pesquisa, decidimos priorizar a etnografia como método adotado na pesquisa apresentada. É preciso ressaltar que não se trata simplesmente de aplicar a observação direta com nosso grupo de estudantes. A transformação daquilo que é observado em linguagem requer uma postura imaginativa e sensível por parte do pesquisador. Como sugere Laplantine (1996), somos afetados pela visão do mesmo modo que também interferimos naquilo que está sendo visto. Seu argumento sobre a etnografia é que ao realizar um trabalho etnográfico o pesquisador integra e se envolve, estabelecendo trocas com o objeto. "Nós nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, mas sujeitos observando outros sujeitos em um experimento no qual o observador é ele próprio observado (LAPLANTINE, 1996, p. 23.). A pretensa imparcialidade mencionada como absolutamente necessária pela ciência moderna é gradativamente superada por uma concepção onde ocorrem intercâmbios entre sujeito e objeto. Ao longo da pesquisa pude experimentar uma mudança em meu olhar em relação aos meus alunos, e quanto maior era o vínculo construído ao longo das sessões, maior a empatia, e essa mudança tornou-me mais sensível às suas individualidades.

A investigação etnográfica por se tratar de uma investigação profunda, requer tempo, disciplina e disposição do pesquisador.

Para Geertz, praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário “ o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (GEERTZ apud MATTOS, 2001, p.54).

Como a prática da etnografia requer uma descrição o mais completa possível e segundo Fortin (2014) se insere nos paradigmas pós-positivistas adotados amplamente nos estudos das práticas artísticas e muito vinculada à sensibilidade do pesquisador, Geertz se refere a ela como uma descrição densa. Ambos autores, trazem contribuições importantes sobre a etnografia, embora Geertz não utilize o termo pós-positivista, o fato de considerar a etnografia para além da mera transcrição de dados, já nos aponta para uma concepção mais abrangente.<sup>3</sup> Este atributo de densidade da etnografia nos levou a optar pela sua utilização na pesquisa de campo. No artigo de Sylvie Fortin e Pierre Gosselin sobre a pesquisa em Artes, os autores descrevem três abordagens possíveis de cunho etnográfico.

De acordo com Alvesson Sköldbberg (2000), podemos falar de etnografia interpretativa (ligada ao pensamento fenomenológico / hermenêutico), em etnografia crítica (relacionada à teoria crítica) e em etnografia pós-moderna (ligada ao pensamento pós-moderno / pós-estruturalista). Para um pesquisador de etnografia interpretativa, a realidade é construída pelas pessoas envolvidas em uma situação. (FORTIN, 2014, p.8)

Serão aplicados os jogos teatrais de Viola Spolin com a finalidade pedagógica, de acordo com os objetivos deste trabalho, apoiado na etnografia, construindo qualitativamente uma pesquisa descritiva e de observação participante. Nesse contexto, achamos oportuno organizamos um plano de ação a ser aplicado inicialmente com um grupo de sete alunos, partindo das especificidades e também das habilidades que almejamos fomentar com os mesmos. Assim, dividimos a metodologia nas seguintes etapas:

- 1ª etapa- Escolha do grupo de alunos.
- 2ª etapa- Histórico e característica dos casos.
- 3ª etapa- Aplicação e vivência dos jogos teatrais.
- 4ª etapa- Coleta e análise dos dados e descrição das observações e das possíveis transformações ocorridas com a aplicação dos jogos.

#### **1.4 A seleção dos alunos: dos personagens da Odisseia a odisseia dos Personagens.4**

Serão apresentados abaixo os estudantes escolhidos com idade, serie e necessidade

---

<sup>3</sup> Não é minha intenção classificar os autores em positivistas ou pós-positivistas. O que chamou minha atenção nessas referências foi uma abordagem ampla e mais profunda da etnografia.

<sup>4</sup> O pseudônimo dos estudantes foi extraído do nome dos personagens do poema “A Odisseia” poema épico atribuído a Homero. Cabe salientar que não há relação atribuída entre os personagens e os alunos.

especial de cada um:

ESTUDANTES	IDADE	SÉRIE (Ensino Regular)	DEFICIÊNCIA
Odisseu	24 anos	7º ano	D.I.
Polifemo	16 anos	6º ano	D.I.
Penélope	21 anos	8º ano	D.F. e D.I.
Telêmaco	21 anos	7º ano	D.I.
Calipso	24 anos	7º ano	D.I.
Menelau	16 anos	6º ano	D.I.
Cila	21 anos	5º ano	D.I.

D.I.: Deficiência Intelectual

É possível observar que a deficiência comum nesse grupo de alunos é a deficiência intelectual. Em relação ao aspecto cognitivo, todos, apresentam um quadro aquém da expectativa da idade cronológica de cada um. Mesmo sendo um grupo de estudantes que estão entre 16 e 24, sendo jovens e adolescentes, o comportamento é infantil e porque não dizer ingênuo, frente a problemas e situações corriqueiras. Uma definição contemporânea de deficiência intelectual nos sugere que:

Durante todo esse processo, a condição que hoje se conhece por deficiência intelectual foi marcada ao longo da história por conceituações diversas, incluindo: idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. Esses nomes apareceram na medida em que novas estruturas teóricas surgiram e os nomes mais antigos passaram a indicar um estigma. Atualmente, o conceito de deficiência intelectual mais divulgado nos meios educacionais tem como base o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006). (Garghetti, Medeiros e Nuernberg, 2013, p.104)

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual, tal deficiência não é uma condição permanente e imutável. Ao longo desses dois anos desenvolvendo o projeto dos Jogos Teatrais junto aos estudantes, isso ficou muito claro. Mesmo sendo portadores de uma condição limitadora, os estudantes apresentaram evoluções significativas, sobretudo no que diz respeito a interação com o meio e com seus pares.



## 1.5 Reflexões sobre Jogos Teatrais em Psicomotricidade

Apesar do objetivo desta pesquisa estar centrado em um trabalho eminentemente prático, consideramos necessário, sobretudo para uma reflexão da própria prática, delimitarmos teoricamente os conceitos aqui utilizados. As referências serão breves, mas nos ajudarão na aplicação prática e no trabalho de campo propriamente dito. Além do mais, acreditamos que não existe uma teoria descolada da prática e tampouco uma prática que se exime de seus aspectos conceituais. Os paradigmas emergentes ou contemporâneos buscam superar tais dicotomias (SANTOS, 1988), sobretudo, devido à finalidade desta pesquisa, concepções que consideram as Artes em um patamar inferior ao que é comumente conhecido como ciência.<sup>5</sup>

As contribuições dadas pela autora Viola Spolin no âmbito dos Jogos Teatrais na escola são inegáveis. Spolin, introduz a ideia do teatro realizado para além do palco e baseado nessa perspectiva, fomenta uma pedagogia eminentemente prática, oferecida pela vivência dos jogos teatrais.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1992 p.4)

Considerando a potencialidade dos jogos teatrais de Spolin, enfatizaremos em um grande número de sessões suas contribuições.

Outro importante referencial a essa reflexão é o diretor de teatro Augusto Boal. Através do que o autor chama de Teatro do Oprimido, é possível se trabalhar com frentes educativas e terapêuticas. Os jogos trazem, segundo Boal (1975), uma essência chamada de liberdade criativa essencial à vida. As bases conceituais para elaboração desta pesquisa estão assentadas na prática dos Jogos Teatrais em Psicomotricidade. Estabeleceremos após sua

---

<sup>5</sup> A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. (SANTOS, 2008, p.83) Em seu livro “Um discurso sobre as Ciências” Boaventura enfatiza as mudanças paradigmáticas que buscam superar cisões como: teoria e prática, ciências naturais e sociais, sujeito e objeto, ciência e artes.

conceituação o entrelaçamento de ambos os conceitos associados à seus aspectos pedagógicos.

## **2. JOGOS TEATRAIS E PSICOMOTRICIDADE**

### **2.1 Os Jogos teatrais**

Maria Nazaré Amaral (2002) afirma que os jogos teatrais utilizados no âmbito pedagógico são um excelente caminho para descobertas de prazeres estéticos, individualidade e encontro interior ou meditação. A autora ressalta a importância crucial dos Jogos Teatrais no âmbito pedagógico e descreve essa importância ao citar Jhon Dewey<sup>6</sup>:

[...] as possibilidades oferecidas pelos jogos ou representações teatrais são infindáveis, pois, para o autor (Dewey) é sempre possível encontrar um assunto que oferecerá às crianças oportunidade de desenvolver muito melhor o aprendizado da leitura, escrita, História, Literatura, Geografia do que através da rotina dos livros didáticos. Este é simplesmente um outro modo de dizer que 'learning by doing' é um modo melhor de aprender, do que apenas ouvindo, uma vez que a criança constrói mental e fisicamente experiências que se revelaram importantes para a humanidade e desenvolve, além disso, padrões mais eficientes de julgamento, comparação e crença. (AMARAL apud KISHIMOTO 2002, p.101)

Ao falar dessas importantes experiências para a humanidade percebemos o quanto pode ser eficaz utilizar os jogos teatrais de Spolin nas aulas de Educação Física. Spolin defende a ideia de que a dimensão intuitiva presente nas experiências humanas é essencial para todo e qualquer tipo de aprendizagem. Por isso, sua ênfase nas práticas lúdicas, espontâneas e improvisadas é recorrente em seu trabalho. Enfatiza o ato de brincar com a criação artística, pois, brincando, a criança estaria em sua plenitude totalmente entregue. Portanto, propõe que os jogos sejam a mola propulsora na pedagogia teatral e justifica dizendo:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem

---

<sup>6</sup> Filósofo norte americano e um dos precursores da psicologia funcional. Em relação à educação, Dewey era adepto de uma educação progressiva, na qual a criança era considerada em seus aspectos físico, mentais e intelectuais.

para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1992 p.4)

De acordo com Viola Spolin (1992), deve fazer parte do jogo a improvisação e um estímulo à conscientização corporal na busca dos jogadores em resolver problemas. Seu sistema é adotado no treinamento de atores, bem como em oficinas de aprendizagem sobre teatro e é claro no ensino regular presente nas escolas nas disciplinas de Artes e mais recentemente nas aulas de Educação Física, trazendo um desafio ao educador físico, ao fazê-lo repensar sua prática.

## **2.2 Da fisicidade corpórea à Psicomotricidade**

Tudo o que somos e quem somos, passa pelo corpo. Essa afirmação pauta os novos paradigmas da ciência que buscam superar o pensamento dicotômico acerca de corpo e mente, da razão e emoção. O neurologista Antônio Damásio escreve em sua obra “O erro de Descartes” (1996) como esses dualismos que nortearam a ciência por séculos deve ser substituído por uma visão que assume o ser humano como um ser integrado e complexo.

“Veremos que o corpo é consciente e, por isso, devemos falar em corpo/consciência; afinal, já não é lícito reduzirmos a noção de consciência à de raciocínio, uma vez que o corpo apresenta claramente uma consciência e uma sabedoria que não precisam de raciocínios. Inexiste qualquer atitude humana que seja puramente interior ou da subjetividade puramente pensante; toda atitude do ser humano é atitude corporal. Podemos dizer que, mediante nossas reações neuromusculares, é que nos damos conta (pensamento) de nossos conteúdos pessoais até aqui chamados “interioridade”. Depressão, angústia, medo, como também euforia, otimismo e tranquilidade, são todos esses sentimentos detonados na estrutura corporal e então captados por nossa interioridade.” (MORAIS, 1992:79)

Nicola traz um conceito atual de psicomotricidade, e como uma ciência bastante recente e que tem como objeto o ser humano em sua relação com o corpo em movimento, insere sua prática exatamente nessa relação global. O autor fornece um conceito baseado na etimologia do termo motricidade e do prefixo psico:

Motricidade: por definição conceitual é a propriedade que têm certas células nervosas de determinar a contração muscular (...) Psico (Gr Psyquê): vem representar a alma, espírito, intelecto. Psicomotricidade: condição de um estado de coisas corpo / mente. Visão global de um indivíduo, onde a base de atuação está no conhecimento desta fusão.” (NICOLA, 2004, p. 5).

Já nos estudos de Lê Bouch, a psicomotricidade tem um viés mais voltado à psicologia, mostrando a importância do desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base. Para o autor (1987), a educação psicomotora condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente à coordenação de seus gestos e movimentos.

Segundo Negrine (2002), a Psicomotricidade de cunho educativo deve estar destinada a crianças em idade pré-escolar, pois nesta faixa etária, devem-se buscar diferentes formas de exteriorização corporal, além de explorar diferentes formas de expressão e de comunicação. Permitindo uma rica vivência simbólica, a ação psicopedagógica deve estabelecer diversas estratégias que visem o avanço desses processos.

No entender de Barros (2005) a Psicomotricidade é vista como ação educativa integrada e fundamentada na comunicação, na linguagem e nos movimentos naturais conscientes e espontâneos da criança. Tem como finalidade normalizar e aperfeiçoar a conduta global do ser humano. Utiliza as ações psicomotoras como meio de comunicação através da exploração do movimento consciente, intencional e sensível em sua evolução e formação, sendo considerada como ponto total de apoio das experiências sensório motoras, emocionais, afetivas, cognitivas, espirituais e sociais, como um todo. Estimula a criatividade e as inúmeras formas de movimento por meio de sua prática. Procura ajudar a pessoa na tomada de consciência de seu corpo integrada às emoções, a fim de reencontrar o caminho da comunicação consigo mesmo e com os outros.

Todas essas interpretações e conceitos nos remetem a uma superação de visões dicotômicas e compartimentalizadas para a adoção de uma visão integrada e sistêmica da realidade que se pretende estudar. Para nossa proposta metodológica essa abordagem integrada nos ajudará tanto no campo, na aplicação dos jogos teatrais, bem como na observação e coleta dos resultados.

### **3. (Des)construindo significados: relato dos procedimentos**

Em minha trajetória como professor desconstruí algumas convicções e venho

construindo outras em um processo que jamais tomo acabado. Nunca estarei absolutamente pronto, fato que motiva em mim uma busca e melhora constantes. A concepção de que, como professor, era o detentor do saber caiu por terra, principalmente com a experiência no AEE, onde cada estudante e cada atividade desenvolvida revela sempre alguma singularidade. A concepção de que o professor ensina e o aluno aprende, num padrão hierárquico e behaviorista, atualmente, é extremamente limitante e limitadora. Minha relação com os educandos deficientes precisa (considerando o construtivismo) ser sensível, global e considerar todo e qualquer tipo de experiência e saber que eles tragam consigo. Não há como falar em educação inclusiva e desenvolvimento sem essa perspectiva mais ampla e uma postura contrária aos estigmas construídos socialmente. O professor e pesquisador Sadao Omote em suas pesquisas sobre deficiência descreve:

Essa maneira de abordar a questão da deficiência impede de se analisar um aspecto que parece ser central na problemática da deficiência. Trata-se da construção social da deficiência. A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente. (1994, p.67-68)

Minha postura durante as sessões de Jogos Teatrais esteve pautada em considerar os educandos como membros da sociedade, e não a margem dela. Eles não são uma parte oposta daquilo que é socialmente construído como normal, mas indivíduos plenamente inseridos no contexto escolar e social.

O nosso grupo de estudantes participantes da pesquisa possuem o diagnóstico de deficiência intelectual. Ocorre que ao classificá-los e descrever como se apresentam, tomamos como referencia um paradigma de normalidade e ao fazermos isso estaremos sendo mais excludentes do que inclusivos. Com o intuito de não incorrerem em tal equívoco, cuidaremos para elencar determinadas características comuns do grupo que ao serem trabalhadas poderão ampliar o potencial de lidarem com a escola e com a vida. Dentre as características comuns dos participantes da pesquisa, duas delas são muito evidentes: limitações importantes em relação à comunicação e a sociabilização. Eles apresentam dificuldades em fazer amizades,

em interagir uns com os outros e para se autorregular<sup>7</sup>. É importante salientar que essas características não fazem com que esse grupo de estudantes se tornem anormais ou inferiores<sup>8</sup>, ao contrário, constroem um desenvolvimento diferente e exclusivo, absolutamente individual.

As sessões seguem um ritmo diferente de acordo com a necessidade. É aplicado somente um jogo por sessão, de forma lenta e gradual. O jogo é retomado várias vezes, o que explica o fato de não se conseguir trabalhar mais de um jogo por encontro, já que as sessões duram 50 minutos e acontecem uma vez a cada semana.

➤ **Acolhimento: “Resgatando a memória”**



Figura 1  
Fonte: o autor, 2017.

“É experiência aquilo que “nos passa”, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à

<sup>7</sup> Seguindo a perspectiva qualitativa a que esse artigo se propõe, essas características descritas são, sobretudo uma construção social. (Melhorar nota de rodapé)

<sup>8</sup> Embora o próprio termo deficiência esteja amplamente carregado de estigmas e preconceitos. No entanto, como Vigostky (1989) ressalta em seus estudos sobre deficiência, existe uma plasticidade e capacidade única desses indivíduos compensarem ou até mesmo superarem limitações.

sua própria transformação (...)” (BONDÍA, 2002, p.26) O autor de certo modo nos incita a não desperdiçar a experiência, valorizar tudo o que nos passa. É sob essa perspectiva que os jogadores são recebidos pelo mediador-jogador na sala de psicomotricidade. O ambiente não possui mesas nem cadeiras para aproveitarmos todo o espaço da sala. O material utilizado consiste em colchonetes, almofadas e aparelho de som. O chão é a base de apoio para as fases que se seguem. Jussara Miller salienta (2007, p.59), “o chão é um elemento primordial e a mais concreta referência para o aluno se observar e se perceber”. Os jogadores são orientados a ficar descalços e sentarem em círculo. Após nos acomodarmos, iniciamos um diálogo sobre a sessão anterior (estímulo à memória e comunicação), de forma totalmente livre cada jogador pode ou não se posicionar. As primeiras falas são em geral um tanto tímidas, mas aos poucos eles vão se soltando e interagindo. Uma característica comum encontrada em basicamente todo o grupo é uma certa apatia, uma certa “alienação” em relação ao meio, aos colegas e ao professor. Foi necessário um esforço com o objetivo de construir um ambiente familiar, para que os estudantes pudessem se sentir seguros e confortáveis para sentir a experiência de forma mais plena. As referências de Vigotsky, Piaget e Spolin ofereceram um valioso suporte teórico e nos ajudaram muito na preparação das sessões e em sua condução.

### ➤ Percepções



Figura 2

Fonte: o autor, 2017

Na sequência, os jogadores deitam de costas, pés ligeiramente afastados e olhos fechados. O ambiente é modificado através da diminuição da luz, propiciando à atividade de



concentração e relaxamento, mediadas pelo professor com intervenções a partir da respiração. Após estimulação do jogador/mediador começamos a prestar atenção nos sons do ambiente. Somos estimulados a todo o momento a perceber os sons a nossa volta. Quais os tipos de sons e a maior quantidade possível deles. Nas primeiras três ou quatro sessões, o fato de deitar no chão e fechar os olhos causou estranheza e insegurança em alguns jogadores. Odisseu, apresentava muita introspecção e dificuldades na fala. Nas ocasiões em que se expressava, fazia com dificuldade e um tom de agressividade. Com o transcorrer das sessões isso foi sendo amenizado, tanto da parte Odisseu, como do restante do grupo, aumentando a interação e cumplicidade entre os jogadores. Maria Augusta Salin Gonçalves ao propor práticas de ação comunicativa descreve a importância da subjetividade e dos sentimentos para a comunicação:

(...) em todas as interações as pessoas revelam algo de suas vivências, intenções, necessidades, de seus temores etc., de tal modo que deixam transparecer sua interioridade. Embora as pessoas, em maior ou menor grau, possam controlar as manifestações de suas vivências subjetivas, das suas ações podem-se tirar conclusões a respeito da sua veracidade. (GONÇALVES, 1999, p. 132)

Levando em consideração, sentimentos e subjetividades, que pude estabelecer um ambiente democrático e harmônico. Toda consideração feita pelos estudantes era importante e percebendo isso, eles próprios sentiam-se valorizados e mais propensos a se soltarem. Os relaxamentos a princípio, carregados de tensão foram se metamorfoseando para um “lugar comum” a eles. Foram aplicadas 12 sessões ao todo desse jogo.

### ➤ “Sensibilização do Eu”



Figura 3  
Fonte: o autor, 2017



Relaxamento Global – consiste na concentração e relaxamento das tensões corporais, através de exercícios de respiração que favorecem o equilíbrio emocional e mental. A base de posicionamento e respiração segue a do jogo citado anteriormente. Porém, o estímulo é feito no sentido de exercitar e reeducar a respiração. Com o intuito de soltar o corpo, sentir o contato com o chão e relaxar as tensões. Após estimulação do jogador/mediador começamos a prestar atenção nos movimentos de respiração como o puxar o ar e soltar o ar. Em seguida, somos estimulados a exercitar respirando de forma coordenada, puxando o ar pelo nariz e soltando pela boca, sentir o ar entrar e sair do corpo. Puxar o ar e segurar por 1 segundo e depois soltar devagar. Fazemos isso por 2, 3, 4 e 5 segundos, respectivamente.

Relaxamento Segmentário – acontece com a atenção interiorizada e voltada para percepção dos elementos do próprio corpo, melhorando o domínio e estimulando a consciência corporal. É um jogo em que somos orientados a mexer com os dedos dos pés, em seguida mexer com os dedos das mãos, mexer com os braços juntos e depois somente o braço esquerdo em seguida o braço direito. Para efetuar esse relaxamento foram necessárias várias sessões e várias repetições. De modo geral, a dificuldade mais evidente de todos, muito relacionada à questão da baixa autoestima, foi a de se entregar ao jogo. Suas histórias particulares em família, as dificuldades socioeconômicas, o pouco acesso a experiências diversificadas, contribuem para essa característica comum. Após oito sessões de relaxamentos, tanto global como segmentário, houve um avanço em relação à autoestima. Os estudantes assumiram uma característica mais segura, impositiva e realizavam a atividade com mais naturalidade.

#### ➤ **Escravos de Jó**



Figura 4  
Fonte: o autor, 2017



Figura 5  
Fonte: o autor, 2017

Esse jogo foi inserido após terem sido trabalhados todos os jogos anteriores. Era necessário construir junto aos estudantes um ambiente de familiaridade, autoconfiança e certo domínio corporal antes de jogarmos escravos de Jó. Este jogo foi subdividido em três partes com o intuito de potencializarmos os resultados. A primeira parte foi realizada várias vezes sem música, somente com a passagem de objetos de um jogador a outro. Num segundo momento, introduzimos a música escravos de Jó, os jogadores cantavam a música e passavam os objetos simultaneamente. Muitas dificuldades foram encontradas nessa fase, como por exemplo: coordenação motora e articulação do ritmo da música com o ritmo de movimentação do objeto. Em maior ou menor grau, todos apresentaram dificuldades nessa fase, o que nos motivou a repeti-la várias vezes. A última parte, envolveu a música, o corpo e a utilização de bambolês. Ao invés de movimentar o objeto era necessário cantar e entrar e sair dos bambolês que estavam depositados no chão. Assim como a etapa anterior, essa etapa foi realizada várias vezes e cada momento que ela era repetida era possível observar o envolvimento e a superação das dificuldades pelos alunos. Finalmente, o grupo como um todo não apresentou dificuldades significativas em realizar o jogo. A sensação de impotência e certa incapacidade, apresentadas no início, foi sendo substituída por um sentimento de autoconfiança.

➤ **Bablação**

Este jogo especificamente, após ser aplicado em uma sessão, não foi aplicado novamente. O grau de complexidade exigido não tornou sua utilização viável.

➤ **Teia de aranha**



Figura 6  
Fonte: o autor, 2018



Figura 7  
Fonte: o autor, 2018

Este jogo consiste em cercar toda a sala com obstáculos feitos de barbante, colocados

em diversos níveis (baixo, intermediário e alto). Todos os estudantes são chamados a atravessarem os obstáculos e se possível não tocar no barbante. Ao executar essa tarefa, trabalhamos com uma bola com o intuito de estimular a oralidade. Cada integrante escolhe outro integrante para jogar a bola. Essa etapa é realizada com uma música ao fundo. Ao escolher o parceiro, aquele que jogou a bola deve citar o maior número de características possíveis do colega como por exemplo: nome, idade, série, comida favorita, filmes, etc.

### **3.3 Dificuldades e avanços**

Elencamos sobretudo três dificuldades bastante significativas no percurso da pesquisa. A mais significativa é a falta de apoio familiar. A ausência de acompanhamento por parte dos familiares nos impede de avançar para além dos muros da escola e interfere de modo que o trabalho desenvolvido acaba por não exercer sua plenitude. Sobre a escola e família, Piaget ressalta:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (2007, p.50)

Outra dificuldade importante, que nos impediu de avançar, foi a infrequência de boa parte dos alunos. Na maioria dos alunos faltosos os resultados não se apresentaram satisfatórios. Essa irregularidade de presenças por parte de alguns integrantes, em parte pelo projeto não ter o respaldo familiar e sem dúvida, a precariedade de condições de ter um acesso à escola garantido de maneira contínua. Apesar dessa avaliação não ter sido abordada em nossa pesquisa consideramos imprescindível abordá-la, até mesmo por poder contribuir em futuras pesquisas sobre o tema. Enfim, o pequeno número de sessões nos limitou quanto a quantidade de jogos desenvolvidos e o aperfeiçoamento dos jogos aplicados. Alguns jogos mais complexos, como bablação, poderiam ter sido aplicados, caso o número de sessões fosse ampliado.

No entanto, tornou-se evidente, que a utilização de jogos teatrais, permite aos estudantes com deficiência intelectual, uma melhora significativa de suas dimensões afetivas, sociais, comunicativas (verbais e não verbais). Como descreve Habermas (1983) (...) “a

identidade é gerada pela socialização (...) e vai se processando à medida em que o sujeito - apropriando-se de seus universos simbólicos - integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social” O fortalecimento da identidade dos estudantes participantes da pesquisa reverberou nas interações sociais exteriores a eles. Dois estudantes especificamente, Telêmaco e Calipso, são exemplos de uma melhora muito significativa. Ambos, no início da pesquisa, não falavam com colegas e professores, sempre arredios, por vezes agressivos. Calipso, nas poucas ocasiões em que fazia o uso da fala, tinha muita dificuldade na elaboração das frases e era extremamente infantilizada, apesar da idade. No entanto, suas habilidades em interagir com o grupo e em se impor, foram surpreendentes. São mais participativos, expressam suas opiniões e ajudam a encontrar soluções. A espontaneidade dos jogos contribuiu para a constituição de uma espontaneidade na vida desses estudantes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo vivenciado essa experiência, pude perceber, que todo indivíduo com deficiência intelectual requer estímulos para potencializar seu contato com o meio a sua volta. O crescimento pessoal e interpessoal, favorece a esses estudantes a construção de um sentimento de pertencimento com este meio. Sendo assim, os jogos teatrais de Spolin, com sua espontaneidade, regras, dramatizações, oferecem condições que estimulam o potencial existente para a constituição de sujeitos autônomos.

O jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada (SPOLIN,2007 apud PUPO) e introduzir os jogos teatrais junto as sessões de psicomotricidade foi uma experiencia onde percebi ser possível construir liberdade e autonomia mesmo com regras previamente estabelecidas. Lenta e gradativamente, os estudantes, por meio dessas experiencias sensoriais, foram desenvolvendo essa autonomia.

Os objetivos advindos da introdução dos jogos teatrais de Viola Spolin foram atingidos. Seus benefícios ao processo de ensino-aprendizagem são muitos e no geral, pouco explorados e pouco conhecidos. Na prática, pude lançar novos olhares sobre minha atuação como professor de Educação Física. O entrelaçamento entre educação psicomotora e jogos teatrais, acrescentaram um saber-fazer dinâmico em minha formação. Pude perceber, contudo, que ainda há muito a ser feito em relação às práticas e à reflexão teórica sobre essas práticas.

É preciso continuar. Esse foi o ensinamento e a conclusão mais premente a que pude chegar. Nesta pesquisa mesmo, senti falta de dedicar um olhar atento as particularidades familiares e aspectos sociais de cada integrante. Ainda assim, essa pesquisa representou o início de uma trajetória, ainda não finalizada e rica em possibilidades de pesquisa e intervenção prática

## 5. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Tradução de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1985.

ARAÚJO, Maria Isabel de e SOUSA, Sônia Bertoni. Um pouco da história da educação especial do município de Uberlândia. Revista Especial de Educação Física - Edição Digital v. 3, n. 1, novembro 2006.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In:

Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr.2002.

Damasio, A. R. O erro de Descartes. São Paulo: Companhia das Letras 1996.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. ARJ - Art Research Journal, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-17, maio 2014.

\_\_\_\_\_, Sylvie; Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. Cena, Porto Alegre, p. 77-88, 2009a.

GARGHETTI, Francine C. et al. Breve história da deficiência intelectual. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID). 10, Julio, 2013.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, nº66, p.125-140, abr. 1999.

Habermas, J. 1983. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense.

JAPIASSU, R. O. V. Jogos Teatrais na escola pública. Rev. Fac. Educ. São Paulo, v. 24, nº2, jul.1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.



Le BOULCH, Jean. O corpo na escola no século XXI: Práticas corporais. Tradução: Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, 2008.

Mattos CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. Rio de Janeiro: UERJ; 2001 [citado 2006 Fev 15].

MILLER, Jussara. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 100-114, abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1332>>. Acesso em: 02 set. 2018. <https://doi.org/10.20396/etd.v16i1.1332>

NEGRINE, Airton. O corpo na educação infantil. Caxias do Sul. EDUCS, 2002.

NICOLA, Mônica. Revinter. Psicomotricidade - Manual Básico. Rio de Janeiro, 2004

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial. n. 2, 1994, p.65-73.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

Regis De Moraes, J. J. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In Moreira, W.W. (org.) - Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI, Campinas: Papirus:2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estud. av., São Paulo , v. 2, n. 2, p. 46-71, Aug. 1988 . <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>

SANCHES, Isabel, Teodoro, António, Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação [en linea] 2006, (Sin mes) : [Fecha de consulta: 20 de junio de 2018] Disponible en:<<http://completo.redalyc.org/articulo.oa?id=34918628005>> ISSN 1645-7250

SOUZA, Barros Pupo, Maria Lúcia de, Para desembaraçar os fios. Educação & Realidade [en linea] 2005, 30 (Julio-Diciembre)

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. Tradução de Ingrid Dormien Koudela/Eduardo José de Almeida Amos. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Vigotski, L.S. Obras Completas. Tomo Cinco. Fundamentos de Defectología.  
Havana: Pueblo e Educación, 1989.