



**Eduardo de Andrade Oliveira**

**PLANO Bonecos:**  
**Modos de Fazer, Modos de Brincar e Modos de Pensar**  
**Metodologia participativa dentro de um grupo com**  
**diversidade intelectual**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Design da PUC-Rio como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutor em Design.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Jackeline Lima Farbiarz

Rio de Janeiro  
Março de 2018



**Eduardo de Andrade Oliveira**

**PLANO Bonecos:**  
**Modos de Fazer, Modos de Brincar e Modos de Pensar**  
**Metodologia participativa dentro de um grupo com**  
**diversidade intelectual**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Design da PUC-Rio como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutor em Design. Aprovada  
pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Jackeline Lima Farbiarz**

Orientador

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

**Prof. Nilton Gamba Junior**

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

**Prof. Marcos Amarante de Almeida Magalhães**

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Renata Vilanova Lima**

Universidade Federal Fluminense – UFF

**Prof. Isaac Garson Bernat**

Faculdade Cal de Artes Cênicas – CAL

**Prof<sup>a</sup>. Monah Winograd**

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia  
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 21 de março de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

### **Eduardo de Andrade Oliveira**

Graduado em Desenho Industrial pela Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI/UERJ) em 1987, é também cenógrafo, aderecista, palhaço e artista plástico; diretor da Arte 5 Produções, especializada na criação e na confecção de bonecos. Criou a cartilha *Oficina de Bonecos* e, desde 2001, trabalha com materiais descartados na criação de bonecos e objetos educativos. Sua pesquisa de mestrado apresenta um método de construção de bonecos com o reaproveitamento criativo de resíduos sólidos como substitutos dos materiais tradicionalmente usados. Na PUC-Rio, integra o grupo de pesquisa DESSIN, pesquisando o Teatro de Bonecos como mídia de comunicação e aprendizagem. Recebeu o 2º lugar do prêmio XI Mostra PUC – Petrobras com o projeto “Dom Lixote Del Gramacho”. Investiga o uso da mídia do Teatro de Bonecos como potencializador de narrativas dentro de um grupo com deficiência/diversidade intelectual.

Ficha Catalográfica

Oliveira, Eduardo de Andrade

Plano Bonecos : Modos de Fazer, Modos de Brincar e Modos de Pensar : Metodologia participativa dentro de um grupo com diversidade intelectual / Eduardo de Andrade Oliveira ; orientador: Jackeline Lima Farbiarz. – 2018.  
244 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2018.  
Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Linguagem e interação. 3. Teatro de Bonecos. 4. Aprendizagem. 5. Reaproveitamento criativo. 6. Embalagens PET. I. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. III. Título.

CDD: 700

## Agradecimentos

Uma pesquisa como esta não se faz sozinha. Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jackeline Lima Farbiarz pelos encontros que pouco a pouco foram direcionando o andamento dos estudos — as reuniões do nosso grupo de pesquisa sempre serviram para fomentar debates preciosos na construção de caminhos que unissem o Design, as mídias de comunicação, a educação e os meios e os processos que ajudam na interação e na inclusão de sujeitos e suportes. Agradeço aos amigos pelas discussões filosóficas e práticas, e aos autores, que me ajudaram a sustentar e a questionar minhas ideias. Em especial, aos membros da banca com suas observações preciosas no período de minha qualificação, ao amigo Daniel Pinna e a meu filho, Gabriel Liborio, por organizarem a formatação e debaterem o conteúdo desta pesquisa em conversas ocasionais. Aos revisores Branca Telles e Theo Cavalcanti, e à PUC-Rio pelo apoio à minha pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Péricles e Marlene, e aos meus filhos, Isadora e Gabriel, por compartilharem comigo seus caminhos.

Um agradecimento especial a Marilza Wunder, Cláudia Bolshaw, Ana Branco, Guilherme Xavier, Patrícia Cardoso, Bruno Descaves, Barbara Jane, Luciana Oliveira, Cynthia Dias, aos meus irmãos e familiares.

Poder contribuir com minha pesquisa e ajudar a promover o boneco no espaço acadêmico é fortalecer minha confiança nessa área. Sou um pesquisador encantado pelo projeto e pela materialidade do objeto boneco em seus modos de fazer e pelo espírito fantástico do títere em seus modos de brincar por meio da manipulação do objeto, dotando-o de um caráter simbólico. A convivência durante quatro anos com pessoas com diversidade intelectual dentro da Sociedade Síndrome de Down e no curso Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária, na PUC-Rio, foi fundamental para trilhar novos modos de pensar.

A todos os brincantes que participaram da pesquisa, o meu muito obrigado.



## Resumo

Oliveira, Eduardo de Andrade; Farbiarz, Jackeline Lima. **Plano Bonecos: Modos de Fazer, Modos de Brincar e Modos de Pensar** - Metodologia participativa dentro de um grupo com diversidade intelectual. Rio de Janeiro, 2018. 244 p. Tese de Doutorado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa contribui com o estudo do boneco enquanto objeto em seus modos de fazer e do títere em seus modos de brincar. Ela investiga seu caráter técnico e simbólico, e propõe o uso do boneco/títere como objeto narrativo dentro de um grupo com diversidade intelectual, mediado pelo designer de bonecos. O caráter técnico do boneco é discutido no modo de fazer, objeto de estudo do designer de boneco, e seu uso comunicacional é abordado em seu modo de brincar, objeto de estudo do Design com finalidade participativa. Esta tese parte do seguinte paradigma: as construções simbólicas estabelecidas pelo brincante nos modos de fazer e brincar com o boneco contribuem para o desenvolvimento de seu modo de pensar. A pesquisa adapta suas aplicações e relata os resultados obtidos, promovendo parâmetros de uso do método criado, para grupos similares, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da pessoa com diversidade intelectual, apresentando, também, como o designer atua enquanto mediador nesse processo. São relatos e reflexões acerca do design social e participativo no campo da educação e considerações sobre a utilização da mídia do Teatro de Bonecos para promover e favorecer o desenvolvimento da pessoa com diversidade intelectual. A pesquisa oferece uma metodologia de uso dessa mídia em espaços educativos de inclusão positiva, servindo de material pedagógico para professores e arte-educadores, além de despertar interesse em designers de personagens e construtores de bonecos que estudam questões referentes a materialidade, forma, processos de confecção e estudos de mecanismos que regem o projeto de um boneco. Espera-se, com esta pesquisa, oferecer novos modos de pensar a inclusão da pessoa com diversidade intelectual dentro de ambientes educacionais.

## **Palavras-chave**

Linguagem em interação; Teatro de Bonecos; aprendizagem; reaproveitamento criativo; embalagens PET; títere; personagens; síndrome de Down; deficiência/diversidade intelectual.

## Abstract

Oliveira, Eduardo de Andrade; Farbiarz, Jackeline Lima (Advisor). **Puppets Plan: ways of making, ways of playing and ways of thinking** - participatory methodology within a group with intellectual diversity. Rio de Janeiro, 2018. 244 p. Tese de Doutorado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The research contributes to the study of the making and uses of puppets. It investigates its symbolic character and proposes the use of the puppet as a narrative object inside an intellectual deficient group, mediated by the designer. The technical character of the puppet is discussed in its way of making, subject of study to the puppet designer, and its communicational use is addressed in how it is used as an entertainment object, design matter of study for participative purpose. This thesis stands with the following paradigm: the symbolic constructions established by the agent/player, in the subject of making and playing with the puppet, contributes to promote its empowerment. This research investigates the process of making and playing with puppets in an intellectual deficient group; adapts its application and reports the results, promoting parameters to the method created, for similar groups, with the purpose of contributing to the empowerment of people with intellectual disabilities and one's subjectivity and constitution of identity. The research also presents how the designer can act as a mediator in this process. The thesis shows reports and thoughts concerning the social and participative design in education that utilizes the media of puppetry to promote and support the empowerment of an intellectually deficient person. It offers a usage methodology of this media in positive inclusive educative spaces, serving as a pedagogical material to professors and educators, in addition to attracting the interest of character designers and puppeteers who study issues related to materiality, shape, confection process and mechanisms that structure the project of a puppet.

## Keywords

Puppet theater; puppetry; learning; creative reuse; plastic bottle; *títere*; characters; Down syndrome; intellectual diversity.

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| 1. Introdução.....   | 24  |
| 2. Diversidade intelectual.....  | 37  |
| 2.1. Sou diferente.....  | 37  |
| 2.2. Síndrome de Down.....   | 51  |
| 2.3. Por que sou especial?.....  | 53  |
| 2.4. Considerações preliminares.....   | 56  |
| 3. Design e linguagem: a mão potencializando a voz.....                      | 58  |
| 3.1. Epistemologia do gesto.....   | 58  |
| 3.1.1. O designer e a arte de brincar com as mãos.....                       | 59  |
| 3.2. Usando as mãos para construir linguagem – <i>manos que hablan</i> ..... | 61  |
| 3.3. Design e linguagem no Teatro de Bonecos – abordagem técnica.....        | 65  |
| 3.4. Considerações preliminares – aprender brincando.....                    | 69  |
| 4. Caminhos da pesquisa – MODOS DE FAZER                                     |     |
| Bonecos mediados pelo design.....  | 71  |
| 4.1. Design e Teatro de Bonecos.....   | 71  |
| 4.2. O objeto ‘boneco’.....  | 73  |
| 4.2.1. A personagem boneco.....  | 90  |
| 4.3. A linguagem do boneco pelo olhar do Design.....                         | 106 |
| 4.3.1. Boneco e Design.....  | 113 |
| 4.3.2. Forma, significado e função do boneco “títere”.....                   | 116 |
| 4.4. Exemplo de como fazer.....  | 120 |
| 4.5. Considerações preliminares.....   | 122 |
| 5. Caminhos da pesquisa – MODOS DE BRINCAR                                   |     |
| Pesquisa de campo na Sociedade Síndrome de Down.....                         | 124 |
| 5.1. Campo assistemático .....   | 126 |
| 5.2. Construção da pesquisa .....  | 128 |
| 5.2.1. Conhecendo os brincantes .....  | 131 |
| 5.2.2. A oficina .....   | 133 |
| 5.3. Desenhando narrativas.....  | 141 |

|   |         |
|---|---------|
| 5.3.1. O método.....  | 141     |
| 5.3.2. Contribuições do Design.....   | 153     |
| 5.4. Modos de brincar (desenvolvimento narrativo).....  | 153     |
| 5.4.1. Exercício intermediário 1.....   | 154     |
| 5.4.2. Reflexões preliminares do exercício intermediário 1.....   | 162     |
| 5.4.3. Exercício intermediário 2 .....  | 162     |
| 5.4.4. Reflexões preliminares do exercício intermediário 2 .....  | 166     |
| 5.5. Teatro e a inclusão social .....   | 177     |
| 5.5.1. Não sei por que não falo em público?.....  | 177     |
| 5.5.2. O boneco falante .....   | 181     |
| 5.6. Considerações preliminares .....   | 183     |
| <br>6. Pesquisa estruturada – contribuições e parâmetros de<br>ação para agentes mediadores em ambientes similares..... | <br>185 |
| 6.1. Projeto para a construção do boneco “Peteleco 2” animatrônico....  | 185     |
| 6.2. Acompanhamento circular.....   | 190     |
| 6.3. O cenário.....   | 196     |
| 6.3.1. O método (re)aplicado.....   | 199     |
| 6.4. Considerações preliminares .....   | 224     |
| <br>7. Caminhos da pesquisa – MODOS DE PENSAR.....  | <br>225 |
| 7.1. Inclusão positiva e educação intercultural – caminhos a seguir ....  | 233     |
| <br>8. Conclusão.....   | <br>234 |
| <br>Referências bibliográficas.....   | <br>239 |
| <br>Glossário.....  | <br>244 |

## Lista de Figuras e gráficos

### Pretextuais

Figura 1 - Ilustração do autor 20

Figura 2 - Desenho esquemático de cenário, enquadre e alinhamento aplicados nesta pesquisa. Ilustração do autor 21

Figura 3 - Um mesmo bigode pode pertencer a personagens completamente diferentes com a simples aplicação de outro ícone (topo da cabeça). São signos que envolvem o projeto de um boneco. Ilustração do autor (2016) a partir de desenho em dissertação (2007) 21

### Capítulo 1

Figura 4 27

Figura 5 - Adaptação do autor a partir do esquema de Nojima e Braida (2014, p. 25) 28

Figura 6 - Bonecos de alunos de graduação da PUC-Rio 30

Figura 7 - *Dom Lixote Del Gramacho*, de Eduardo Andrade 30

Figuras 8, 9, 10 e 11 - Oficinas de bonecos de PET 30

Figuras 12, 13 e 14 - Oficina e exposição de bonecos de PET 31

### Capítulo 2

Figura 15 - Representação esquemática do conceito de introspecção bakhtiniano entendendo-se a forma exterior como a conformação da materialidade. Desenho do autor. 39

Figuras 16, 17 e 18 - Ilustrações de alunos na aula citada e do professor Ricardo Artur 41

Figura 19 - Desenho esquemático de cenário, enquadre e alinhamento aplicado na pesquisa exploratória desta tese. Ilustração do autor 47

Figura 20 - Recorte assistemático dentro do grupo estudado 52

### Capítulo 3

Figura 21 - Computação gráfica sobre desenho de Escher – *Zeichnem/Manos dibujando*. Litografia, 1948 58

Figura 22 - Charge de Luiz Gê 60

Figura 23 - “Claro que sim” 60

|   |    |
|---|----|
| Figura 24 - Grafite sobre madeira e manipulação digital   | 63 |
| Figura 25 - Design, linguagem e Teatro de Bonecos   | 65 |
| Figura 26 - Aluna da SSD em exercício com as mãos   | 66 |
| Figuras 27, 28 e 29 - Alunos brincando com as sombras projetadas na parede. Fotografias do auto   | 69 |
| <b>Capítulo 4</b>   |    |
| Figuras 30 e 31 - Ilustrações do autor a partir de imagens do livro <i>Le monde des marionnettes</i> , de René Simmen (1972, p. 105)  | 76 |
| Figura 32 - Fettig, 1978, p. 36   | 77 |
| Figura 33 - Palco modulado para Teatro de Bonecos. Ilustrações do autor a partir de material bibliográfico fornecido por Manuel Kobachuk para a disciplina Planejamento, Projeto e Desenvolvimento de D.I., ministrada pelo professor Joaquim Redig. ESDI, 1984 | 77 |
| Figura 34 - Títeres animados, “dos dedos”. Ilustrações do autor a partir da obra <i>Fabricacion de Articulos de cotillon, chascos y fiestas infantiles</i> , de Aldo Musarra (1958)   | 78 |
| Figuras 35, 36 e 37 - Manipulação de bonecos bunraku. Ilustrações do autor a partir de imagens dos livros de Musarra (1958, p. 92) e Simmen (1972, p. 67-69)  | 79 |
| Figura 38 - Boneco de corpo inteiro. Ilustração do autor, a partir de imagem fotográfica disponível em UNIMA – Union Internationale de La Marionnette – Grupo Contadores de História. Parati: Brasilien, 1989, p. 87  | 79 |
| Figuras 39 e 40 - Bonecos de vestir. Ilustrações do autor   | 80 |
| Figuras 41 e 42 - Boneco confeccionado para o espetáculo ‘Eu e meu guarda-chuva’, de Hugo Possolo e Branco Melo. Fotografia de Guga Melgar. Ilustração e boneco de Eduardo Andrade.   | 80 |
| Figura 43 - Composição do autor a partir de ilustração de Júlio Espíndola (1979, p. 16). Cabeça do boneco “Ratonildo” feita com embalagens plásticas. Cartilha <i>Forever</i> .   | 81 |
| Figura 44 - Boneco <i>wayang</i> . Ilustração do autor  | 81 |
| Figura 45 - Ilustrações do livro <i>Hand-und Stabpuppen</i> , de Hansjürgen Fettig (1973, p. 67-69)   | 82 |



|  |    |
|--|----|
| Figura 46 - Articulações de cotovelo com eixo de arame e pitão   | 82 |
| Figura 47 - Articulação com dobradiça  | 83 |
| Figura 48 - Articulação em couro e freio de <i>nylon</i>   | 83 |
| Figura 49 - Detalhe de encaixe do braço com o corpo do boneco e detalhe de mão feita em sola de couro. Ilustrações de Júlio Espíndola para a <i>Revista Mamulengo</i> , (1979, n. 8, p. 14-15)   | 83 |
| Figura 50 - Variação de postura e tamanhos de bonecos de luva e vara (Oliveira, 1984)  | 83 |
| Figuras 51 e 52 - Boneco de sombra   | 84 |
| Figuras 53 e 54 - Bonecos de haste. Ilustrações do autor a partir de fotografias   | 84 |
| Figuras 55 e 56 - Bonecos de fio. Ilustrações do autor   | 85 |
| Figuras 57 e 58 - Marotes. Ilustrações do autor  | 85 |
| Figura 59 - Esquema básico de boneco de Balcão, com manipulação da cabeça pelo sistema de marote e a mão de vestir. Ilustração do autor  | 86 |
| Figura 60 - Jim Henson and Kermit the Frog on the set of The Muppet Show, circa 1980 (Blumenthal, 2005, p. 34). Ilustração do autor, feita a partir de fotografia  | 86 |
| Figura 61 - Manipulação por vara nos pés e fios na cabeça e mãos. Ilustração do autor  | 86 |
| Figura 62 - Cabeça e mão vestidas pelo manipulador. Os pés do boneco são controlados pelos pés do ator. Ilustração do autor  | 86 |
| Figura 63 - Boneco de vestir com mãos manipuladas por meio de varas. Ilustração do autor   | 87 |
| Figura 64 - <i>Quatro cenas de Punch e Judy</i> . Ilustração do autor a partir de ilustrações do álbum <i>Aunt Louisa's National Album</i> (1870)  | 88 |
| Figura 65 - Fotografia de Marcos Morteiro do espetáculo <i>O Jardim do Rei</i> . Peça de Denise Crispun encenada no Jardim Botânico em homenagem aos 200 anos da chegada da família Real ao Brasil (2008). Heitor Martinez como Dom João e Juliana Martins como Carlota Joaquina. Cenário e Bonecos de Eduardo Andrade | 89 |
| Figura 66 - Montagem com ilustração do livro <i>Le monde des marionnettes</i> . René Simmen, p.118 (Oliveira, 1986)  | 90 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 67 - Boneco Vitruviano. Leonardo da Vinci inscreveu a figura humana em duas das principais figuras geométricas conhecidas. O homem como unidade para as proporções da natureza. (Ilustração do autor adaptada do Homem Vitruviano, a partir de desenho da capa do livro <i>Marionnette Sourcebook – Theory &amp; Technique</i> , de Luman Coad, 1993) | 91  |
| Figura 68 - Proporções do corpo de um boneco a partir da cabeça. Ilustração do autor a partir de desenhos do grupo Giramundo   | 91  |
| Figura 69 - O “Esquema de Três Círculos” da Arte bizantina e bizantinesca (Panofsky, 2002, p. 117)   | 92  |
| Figura 70 - A silhueta egípcia foi copiada de uma imagem do afresco da Tumba de Nebamon, século XV a.C., Museu Britânico (Arte nos Séculos, 1969, p. 85)   | 93  |
| Figura 71 - As duas ilustrações são construídas com a mesma proporção, porém estão em escalas diferentes entre si. A figura menor corresponde a $\frac{1}{2}$ da figura maior  | 94  |
| Figura 72 - Estudos de personagens tendo como base o círculo. Ilustrações do autor   | 95  |
| Figura 73 - Kandinsky propõe a relação das três cores primárias: triângulo = amarelo; quadrado = vermelho e círculo = azul   | 97  |
| Figura 74 - Personagens com base triangular. Ilustração do autor   | 97  |
| Figura 75 - Personagens com base quadrada. Registro documental. Caderno de desenhos do autor (2008)  | 97  |
| Figura 76 - Ilustrações do autor   | 99  |
| Figura 77 - Pirâmide invertida e esfera cônica como bases. Ilustrações do autor  | 99  |
| Figura 78 - Método Original. Cartilha de Educação Ambiental (Oliveira, 2001). Ilustrações do autor   | 100 |
| Figura 79 - Possibilidades de confecção de bonecos a partir dos formatos de garrafas PET. Ilustrações do autor   | 101 |
| Figura 80 - Estudos de cabeça para o boneco modulado (Oliveira, 1986). Ilustrações do autor  | 103 |
| Figura 81 - Esquema de modulação. As pernas e os braços podem ser trocados, variando a altura e a proporção do boneco. As cabeças também podem ser trocadas, alternando  |     |

|   |     |
|---|-----|
| as personagens com as combinações possíveis (Oliveira, 1986).<br>Ilustrações do autor   | 104 |
| Figura 82 - PARLA 2014. Ilustrações do autor  | 105 |
| Figura 83 - Um mesmo bigode pode pertencer a personagens completamente diferentes com a simples aplicação de outro ícone (topo da cabeça). São signos que envolvem o projeto de um boneco. Ilustrações do autor   | 111 |
| Figura 84 - Experiências de aplicação de diferentes desenhos de bigode em cabeça de boneco construída em PET. Variando o desenho do bigode, variamos também o tipo de personagem plana que o boneco representa  | 113 |
| Figura 85 - Esta ilustração nos dá um bom exemplo de como o designer pode contribuir com o projeto de personagens. A partir da manipulação da materialidade presente (resíduos plásticos), da investigação de suas possibilidades, das soluções de acoplamento e dos mecanismos de fixação projeta-se um boneco. A investigação feita pelo designer de bonecos deve ter sempre um caráter científico, uma clareza de propósitos, um objetivo claro de representar no boneco a personagem pensada (OLIVEIRA, Eduardo Andrade. Revista Forever, 2011, p. 150-151) | 114 |
| Figura 86 - Adaptação do autor de esquema disponível em Nojima e Braidá, 2014, p. 25  | 115 |
| Figura 87 - Adaptação, do autor, de esquema disponível em Nojima e Braidá, 2014, p. 25  | 116 |
| Figura 88 - Composição por morfemas icônicos, gerando um supermorfema. Composições do autor, a partir de uma mesma fotografia.  | 116 |
| Figura 89 - Conformação da cabeça de um boneco a partir do acoplamento de elementos diversos. Ilustração do folheto Plano Bonecos   | 117 |
| Figura 90 - Boneco de Santos Dumont. Fotografia do autor  | 118 |
| Figura 91 - Ilustração do autor para a revista <i>Forever</i> (2011)  | 119 |
| Figura 92 - <i>Machado de Assis</i> . Boneco de Igor Henrique Santos, confeccionado em oficina ministrada por Eduardo Andrade( 2012)  | 121 |
| <b>Capítulo 5</b>   |     |
| Figura 93 - Brincando com as mãos. Fotomontagem do autor sobre registro de aluno da SSD   | 124 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 94 - Vista aérea da sala de aula da SSD. Desenho do autor  | 126 |
| Figura 95 - Desenho dos alunos. Ilustração do autor   | 131 |
| Figura 96 - Vista aérea do Arranjo 1. Ilustração do autor   | 132 |
| Figura 97 - Perspectiva do Arranjo 1. Ilustração do autor   | 132 |
| Figura 98 - Exercício com as mãos. Ilustração do autor  | 133 |
| Figura 99 - Exercício com bolinhas. Ilustração do autor   | 136 |
| Figura 100 - Exercício fluxo-pulso. Ilustração do autor   | 137 |
| Figura 101 - Exercício de equilíbrio. Ilustração do autor   | 139 |
| Figura 102 - Ilustração do autor  | 140 |
| Figura 103 - Garrafas em <i>outline</i> . Ilustração do autor   | 141 |
| Figura 104 - Desenhos de alguns alunos com Sd.  | 141 |
| Figura 105 - Desenhos de alunos com sD, analisados em pesquisa sistemática  | 142 |
| Figura 106 - Rabisco de um dos participantes com Sd   | 142 |
| Figuras 107 e 108 - Desenhos de alunos SSD  | 143 |
| Figura 109 - Desenho esquemático da sala. Ilustração do autor   | 144 |
| Figura 110 - Método original. Dissertação de mestrado (2007) Cartilha de Educação Ambiental (2001). Ilustração do autor | 145 |
| Figura 111 - Moldes de nariz usados nas oficinas de criação de bonecos de PET (2001). Ilustração do autor               | 146 |
| Figura 112 - Brincante recortando o nariz. Ilustração do autor  | 146 |
| Figura 113 - Brincante recortando imagens de revistas. Ilustração do autor  | 148 |
| Figura 114 - Bonecos feitos com embalagens plásticas e recortes de revista. Fotos do autor                              | 150 |
| Figura 115 - Foto do autor  | 150 |
| Figura 116 - Boneco recortado com pirógrafo. Foto do autor  | 151 |
| Figura 117 - Foto do autor  | 151 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 118 - Boneco finalizado no exercício 2. Foto do autor   | 152 |
| Figura 119 - Boneco finalizado no exercício 3. Foto do autor   | 152 |
| Figura 120 - Foto do autor   | 153 |
| Figura 121   | 155 |
| Figura 122   | 156 |
| Figuras 123 e 124  | 156 |
| Figura 125 - Desenho do autor  | 157 |
| Figura 126 - A palavra equilíbrio tem para Arnheim o conceito de “propriedade visual do padrão” (Arnheim, 1980, p. 3)  | 158 |
| Figura 127 - Isto significa que temos a capacidade de perceber as formas não como objetos únicos e isolados, mas sim pertencentes a um todo. Não temos como isolar o círculo do quadrado, e esta “propriedade do campo visual total” nos faz perceber que o círculo não está no centro do quadrado | 158 |
| Figura 128 - Personagem (1969), escultura em bronze patinado de Joan Miró  | 161 |
| Figura 129 - Estrutura da empanada. Tubos de PVC   | 163 |
| Figura 130 - Um telefone grande na cor vermelha é usado como adereço de cena   | 163 |
| Figura 131 - Desenho feito pelo jogador retratando seu irmão Fábio, 8/4/2014. Desenho de aluno da SSD  | 169 |
| Figura 132 - Este exemplo representa a figura do Neymar (2014)   | 170 |
| Figura 133 - Outra representação feita pelo mesmo aluno afirma seu envolvimento com a composição e o tema, 8/4/2014  | 171 |
| Figura 134 - Brincante 2 falando sobre seu boneco.<br>Ilustração do autor  | 171 |
| Figuras 135 e 136  | 173 |
| Figuras 137, 138 e 139 - Desenhos da Brincante 4   | 174 |
| Figuras 140, 141 e 142 - Desenhos e boneco do Brincante 5  | 175 |
| Figuras 143, 144 e 145 - Desenhos do Brincante 6   | 176 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 146 - Brincante 6 no exercício do telefone   | 177 |
| Figuras 147 e 148   | 178 |
| Figura 149 - Boneco “Peteleco” sendo manipulado pelos brincantes.   | 179 |
| Figura 150 - Brincante 2 com o boneco “Peteleco”  | 180 |
| Figura 151 - Brincante 6  | 180 |
| Figura 152 - Estudo bidimensional do olho   | 181 |
| Figura 153 - Estudo tridimensional do olho  | 182 |
| Figuras 154, 155 e 156 - Mecanismo do olho em funcionamento   | 182 |
| Figuras 157 e 158 - Desenho esquemático da cabeça e suporte para servomotor   | 182 |
| Figura 159 - Boneco “Peteleco 1”  | 183 |
| <b>Capítulo 6</b>   |     |
| Figura 160 - Escultura em argila e modelagem 3D tendo como referência o aluno para o qual o boneco “Peteleco 1” foi projetado | 186 |
| Figura 161 - Modelagem da cabeça  | 186 |
| Figura 162 - Desenho esquemático  | 187 |
| Figura 163 - Detalhe interno – servomotor   | 187 |
| Figura 164 - Movimento da boca  | 187 |
| Figura 165 - Suporte para a boca  | 187 |
| Figura 166 - Modelos de perna   | 188 |
| Figura 167 - Modelo de sapato e desenho esquemático   | 188 |
| Figura 168 - Modelo do tronco do boneco   | 189 |
| Figura 169 - Esquema de manipulação   | 190 |
| Figura 170 - Os quatro eixos observados   | 190 |
| Figura 171 - Pentágono do conhecimento. LIDE/DAD/PUC-RIO, 2016  | 191 |
| Figura 172 - Desenho do autor   | 192 |
| Figura 173 - Esquema 1  | 193 |
| Figura 174 - Esquemas 2 e 3   | 193 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 175 - Simulações ilustrativas   | 194 |
| Figura 176 - Foto da sala entre as árvores   | 197 |
| Figura 177 - Brincantes em ação  | 198 |
| Figura 178 - Tabela de decupagem   | 199 |
| Figura 179 - Embalagem em <i>outline</i>   | 201 |
| Figura 180 - Desenhos com o tema “circo” feitos durante os encontros do A.E.I.O.U.               | 202 |
| Figuras 181 e 182 - Macaco de circo — projeto do boneco; capa de livro ilustrado pela brincante  | 202 |
| Figura 183 - Estudos de personagens para o boneco “Puliça”, do Teatro de Mamulengo (Parla, 2017) | 203 |
| Figura 184   | 209 |
| Figura 185 - Desenhos e boneco do Brincante 1  | 209 |
| Figura 186 - Desenhos do curso A.E.I.O.U.  | 211 |
| Figura 187 - Desenhos feitos na SSD em 2014  | 213 |
| Figuras 188, 189 e 190 - Boneco e desenhos - curso A.E.I.O.U.                                    | 214 |
| Figura 191 - Organização matemática/geométrica e simétrica das bolas de malabarismo              | 219 |
| Figuras 192, 193 e 194 - Ilustrações da personagem e projeto do boneco                           | 219 |
| Figuras 195, 196 e 197 - Desenhos e boneco confeccionado   | 221 |

## Gráficos

|                      |     |
|----------------------|-----|
| Gráfico radar 1..... | 215 |
| Gráfico radar 2..... | 217 |
| Gráfico radar 3..... | 219 |
| Gráfico radar 4..... | 220 |
| Gráfico radar 5..... | 221 |
| Gráfico radar 6..... | 222 |
| Gráfico radar 7..... | 223 |
| Gráfico radar 8..... | 224 |

## Carta ao leitor

*“Não olhe para trás, ou para cima; olhe para dentro de você mesmo, onde supostamente residem todas as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da vida — sua astúcia, vontade e poder.”*

*Zygmunt Bauman*

*“Olhe para fora de você para perceber a materialidade das coisas do mundo e os fenômenos que acontecem. Use sua astúcia, vontade e poder, e supostamente encontrará as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da vida.”*

*Palhaço Dudu, após Bauman*

Muitas razões, prezado leitor, levam-me a escrever esta tese: aprimoramento pessoal, troca de conhecimentos dentro da área pesquisada, contribuição ao Design reforçando seu compromisso social, minha paixão pelo Teatro de Bonecos e seus desdobramentos na área da educação, reavaliação de conceitos... Enfim, poderia enumerar diversos motivos que conduzem esta pesquisa, mas, de todos eles, o que mais me importaria seria que o final da leitura promovesse uma reavaliação de valores e novos modos de pensar. Por se tratar de um estudo dentro de um grupo com pessoas com diversidade intelectual, esta tese discute sobre as diferenças e promove ações concretas de inclusão dessas pessoas nos contextos sociais em que vivem.



Figura 1 - Ilustração do autor.

As linhas que se seguem são relatos de experiências vivenciadas na Sociedade Síndrome de Down (SSD) durante os anos de 2014 e 2015 em pesquisa sistemática, e no curso Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária, na PUC-Rio, em 2017, em pesquisa de campo estruturada tendo como metodologia a pesquisa-ação, no que se refere à participação do cientista em campo. “Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 2011, p. 22), uma análise



de pesquisa estruturada e um estudo de caso segundo a Sociolinguística Interacional como referencial de análise, por entender que os brincantes estão em uma situação de interação em uma determinada situação social. Os conceitos desse método de análise ressaltados nesta pesquisa são: cenário, enquadre e alinhamento.

Utiliza-se aqui a “lógica dos conjuntos matemáticos (de inclusão e exclusão, e premissas comuns)” (Ribeiro; Garcez, 2013, p. 86). Partindo da metáfora da moldura do quadro, pode-se observar a comunicação como um conjunto matemático abstrato que contém os jogadores/brincantes. Uma vez proposto um determinado jogo, os participantes são organizados em enquadres de observação, que podem fornecer uma resposta à situação presente.



Figura 2 - Desenho esquemático de cenário, enquadre e alinhamento aplicados nesta pesquisa. Ilustração do autor.

A partir do comportamento e das respostas de cada jogador (sinais emitidos durante o jogo), pode-se mantê-lo no conjunto ou deslocá-lo para um subconjunto, criando-se assim parâmetros de avaliação e leitura dos brincantes por parte do **agente catalisador**.

A tese está dividida em três grandes eixos:

- 1) **MODOS DE FAZER:** tudo que se refere ao projeto e às construções material e simbólica do boneco. Conceitos da semiótica serão utilizados para ler o objeto boneco/títere. Pode-se afirmar que o boneco é uma soma de signos que traduzem sua personalidade. Ao projetar uma personagem, estamos enfatizando determinadas escolhas que refletem signos muitas vezes universais.



Figura 3 - Um mesmo bigode pode pertencer a personagens completamente diferentes com a simples aplicação de outro ícone (topo da cabeça). São signos que envolvem o projeto de um boneco. Ilustração do autor (2016) a partir de desenho em dissertação (2007)

2) *MODOS DE BRINCAR*: tudo que se refere ao ato de brincar. Uma vez de posse do boneco construído por meio do método de confecção aplicado na oficina, o brincante passa a usá-lo em jogos, brincadeiras e improvisações propostas pelo agente catalisador. Exercícios físicos e objetos interativos, além dos bonecos, também fizeram parte dos modos de brincar e contribuíram para gerar uma proposta de uso dessas ferramentas com o intuito de ajudar no desenvolvimento da pessoa com diversidade intelectual.

3) *MODOS DE PENSAR*: quais são as conclusões que podemos tirar com essa vivência de quatro anos entre brincantes com diversidade intelectual? Que parâmetros vamos traçar para orientar educadores e profissionais em um caminho mais real de uma educação inclusiva?

Como designer, dentro desta pesquisa, criei objetos de uso. Partindo da observação participativa (Thiollent, 2011) dentro do grupo de jovens com diversidade intelectual do qual participei durante o ano letivo de 2014 coordenando uma aula por semana, pude detectar necessidades específicas que me inspiraram na construção desses objetos. O primeiro, nomeado pelo grupo como “Peteleco”, trata-se de um boneco animatrônico do tipo marionete, com movimentos dos olhos e da boca comandados por controle remoto. Ele possui um sistema de som que possibilita ao manipulador usar um microfone e falar através de um alto-falante instalado dentro do boneco. O segundo objeto, que chamo de “Estrutura Articulada”, foi desenvolvido em minha dissertação de mestrado e aprimorado nesta tese, servindo como instrumento físico terapêutico no auxílio à coordenação motora, ao ritmo, ao equilíbrio e à concentração. Como educador e pesquisador, apresento uma metodologia de aplicação da mídia boneco e das formas animadas em espaços educativos inclusivos. Os resultados apresentados aqui também fazem parte da pesquisa de campo estruturada que aconteceu no primeiro semestre de 2017 no curso Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária, na PUC-Rio. Trata-se de um relato unindo o Teatro de Boneco/objetos animados e o Design. Entendendo o boneco como um objeto dotado de características próprias que envolvem várias áreas do conhecimento, esta pesquisa apresenta práticas que promovem seu uso como mídia dentro de um grupo de pessoas especiais, relatando o resultado alcançado, tanto em seus aspectos positivos quanto negativos, e apontando parâmetros de uso que se mostraram favoráveis no desenvolvimento da pessoa com diversidade intelectual e contribuíram para sua inclusão positiva no ambiente social.

Rio de Janeiro 4 de abril de 2015

### **CONVERSA COM O LEITOR**

*Optei por criar uma conversa com o leitor ao longo desta tese. São reflexões que compartilho, mas que não fazem parte diretamente da pesquisa. O leitor pode se sentir à vontade para lê-las ou não, decisão esta que não interfere no entendimento total da tese. Essa conversa sempre entrará em um box nas cores azul, amarelo e vermelho para alertar a escolha do leitor.*

CONVERSA  
AMIGÁVEL

ALERTA

PERIGO

# 1.

## Introdução

A presente pesquisa contribui com o estudo do boneco/títere como objeto comunicativo em seus modos de fazer e brincar. Ela investiga seu caráter simbólico e propõe o uso do títere como objeto narrativo dentro de um grupo com diversidade intelectual. Trata-se de uma pesquisa mediada pelo designer de bonecos e que tem como campo a Sociedade Síndrome de Down (SSD), na Barra da Tijuca – Rio de Janeiro, onde, durante o ano de 2014, por meio da metodologia de pesquisa ação, convivemos com 28 alunos (esse número é variável, pois nem sempre todos estavam presentes) com diversidade intelectual. Lá, coloquei os alunos em contato com o método de construção de bonecos com o reaproveitamento criativo de resíduos sólidos, desenvolvido na dissertação de mestrado *PUPPET: Bonecos de PET* (PUC-Rio, 2007), para validar, neste estudo, o boneco como forma expressiva que colabora para o desenvolvimento das pessoas envolvidas com seu uso. A pesquisa tem como campo, também, o curso A.E.I.O.U, da PUC-Rio (2017), no qual o conhecimento adquirido durante o campo sistemático na SSD foi retrabalhado e adaptado para uma pesquisa estruturada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento, a construção de sentido e a identidade desse grupo especial e, assim, potencializar sua autonomia. Em ambos os locais, atuei como professor: no primeiro caso, como professor voluntário e, no segundo, como professor vinculado à CCE PUC-Rio (Coordenação Central de Extensão). Nesse sentido, esta pesquisa configura-se como história de vida em formação<sup>1</sup>.

As **questões norteadoras** desta pesquisa sustentam-se em como o Teatro de Bonecos participa da promoção do desenvolvimento da pessoa com diversidade intelectual no âmbito de suas subjetividade, constituição da identidade e construção de linguagem, e em como o Design atua enquanto mediador nesse

---

<sup>1</sup> DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida:** da invenção de si ao projeto de formação. Tradução Albino Pozzer. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: ediPUCRS; Brasília: edUNEB, 2014. 362p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida). Disponível em: <[http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723816322015412/pdf\\_100](http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723816322015412/pdf_100)>. Acesso em: 27 jun. 2016.

processo. Os conceitos de subjetividade, identidade e linguagem são trazidos para a tese por meio de duas correntes: a Semiótica e a Linguística. Este trabalho coloca em diálogo a teoria esquemática da Semiótica de Peirce, trazida para esta pesquisa pelos autores Santaella, Nöth, Braidia e Nojima, e usada aqui para a análise do boneco enquanto objeto em si, com a teoria mais filosófica da Linguística que toma por base autores como Walter Benjamin, no que se refere a seu texto sobre o brinquedo e a criança (Benjamin, 1984); Zygmunt Bauman e sua companhia da incerteza (2009); Ernst Cassirer, em *A filosofia das formas simbólicas* (Cassirer, 2001) e Mikhail Bakhtin, em seu discurso sobre a Filosofia da Linguagem (Bakhtin, 2014), para a análise do títere.

Parte-se do **pressuposto** de que o Design como campo interdisciplinar e o Teatro de Bonecos como mediador e facilitador da comunicação apresentam metodologias que potencializam o desenvolvimento de pessoas com diversidade intelectual. Os conceitos de Design serão sustentados a partir de diálogos com textos de autores como José Luiz M. Ripper (Ripper; Moreira, 2014), Bomfim (2014), Ripper e Farbiarz (2009), entre outros, e o Teatro de Bonecos será apresentado por autores como Ana Maria Amaral (1996), Freddy Artiles (1998), Adriana Alcure (2001), Hermilo Borba Filho (1987), Fernando Augusto Gonçalves Santos (1979) e Rafael Curci (2002), entre outros.

Sempre me pergunto por que sou um pesquisador de bonecos. Não é uma resposta simples, mesmo com trinta anos de envolvimento com o assunto. Imaginar que esse tempo se torna um átimo, quando entendemos que bonecos fazem parte do imaginário humano há milhares de anos, poderia ser uma barreira, porém torna esta pesquisa ainda mais instigante. Pesquiso o boneco por seu caráter técnico no modo de fazer, portanto objeto de estudo do designer de boneco, e seu uso comunicacional em seu modo de brincar, objeto de estudo de um design mais amplo e participativo. Entendendo, primeiramente, o boneco como um objeto material e, em um segundo momento, o títere como objeto para se brincar, inicio minha reflexão colocando-os neste lugar de brinquedo.

O brinquedo, segundo Benjamin, nunca foi um objeto apenas do universo infantil. “Há um grande equívoco na suposição de que as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, determinam todos os brinquedos” (Benjamin, 1969, p. 72).

O brinquedo, assim como o boneco, possui dois momentos: um referente à sua materialidade e outro, à sua manipulação. Aqui, entende-se materialidade como tudo que se refere à construção do objeto/boneco/brinquedo: o projeto, a seleção dos materiais, os processos de confecção e fabricação, a escolha das características simbólicas que compõem a personalidade do boneco ou as referências do brinquedo, enfim todos os atributos que fecham sua forma perceptível. São funções que não pertencem ao universo infantil, pois demandam decisões que só são possíveis com anos de experiência. Quando falamos em manipulação, aí sim podemos associá-la ao mundo da criança. Ninguém melhor que ela para experimentar o prazer de brincar, o “fazer sempre de novo [...]”. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início” (idem, p. 75) — a magia do eterno começo ao brincar, somada às experiências dos anos vividos no fazer. Este estudo apresenta esse fazer dentro de um espaço especial onde os agentes/jogadores/brincantes são pessoas com diversidade intelectual.

A pesquisa promove um brincar carregado de manifestações simbólicas que, ao serem estudadas, analisadas e interpretadas pelo olhar do designer, podem promover novos modos de pensar e caminhos de uso do teatro de bonecos em grupos similares. Ela apresenta, também, uma breve reflexão sobre a semiótica do boneco, contribuindo com os estudos de Rafael Curci sobre o que ele chama de “*sinécdoque del títere*” (Curci, 2002, p. 64) — o boneco como metáfora, um *tropo* a ser estudado e reforçado enquanto linguagem. Considera-se, aqui, que o boneco enquanto objeto (fig. 4) configurado por um conjunto de signos representa personagens percebidos e identificados por sua forma: o *representamen* no triângulo de Peirce. Personagens-tipo, por suas características intrínsecas, possuem significado e constituem uma linguagem, representam personagens do imaginário humano, são identificados e **significados** pelos agentes envolvidos na prática com o boneco e formam uma representação mental, ocupando, portanto, outro vértice do triângulo. Finalmente, o títere em função dramática, o signo em movimento. Títeres contam histórias, produzem narrativas e completam o outro vértice do triângulo peirceano. O títere em ação, cumprindo sua função de “*signo ambivalente, [...] un objeto que, movido en función dramática simula vida, y al mismo tiempo, se percibe como algo espúrio, inorgánico, artificial. [...] es inanimado y sin embargo parece vivo*” (idem, p. 54).

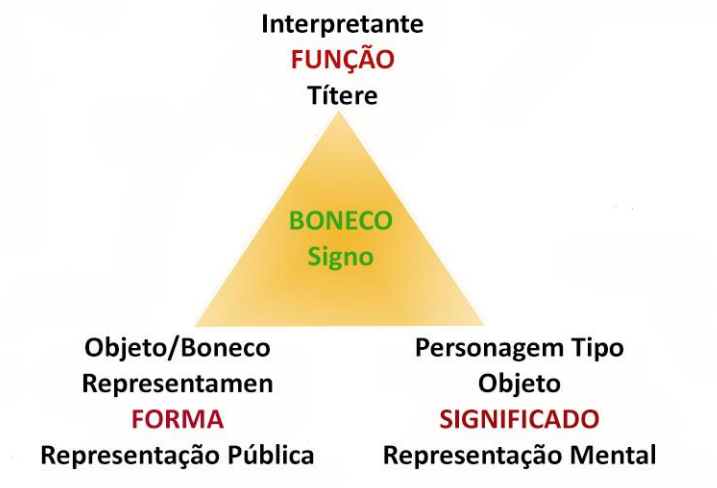


Figura 4.

Pesquisam-se, aqui, o boneco como um conjunto de signos e o títere como fenômeno de linguagem. Santaella e Nöth apresentam **representação** como signo (1997, p. 16). O boneco é um objeto cênico projetado para ser manipulado em uma ação dramática, uma representação. Entende-se que o boneco é construído por um conjunto de signos que, reunidos, passam a representar outro maior. Quando em ação cênica, o signo boneco se converte em linguagem por meio de uma narrativa dentro da dramaturgia.

Por pertencer a dois momentos distintos, de um lado como objeto inanimado, inerte (boneco), e do outro um objeto dotado de vida pela ação do manipulador (títere), apresenta-se aqui também o títere como signo dentro da tríade semiótica de Peirce. Essa análise mostra ao designer de bonecos parâmetros importantes no projeto desse objeto comunicativo. Enquanto o boneco possui funções significativas intrínsecas à configuração e à conformação do objeto em si, o títere, por sua vez, amplia-as ao somar a energia do manipulador com o contexto da encenação e elementos externos que compõem a representação (cenário, iluminação, sons, etc.).





Figura 5 - Adaptação do autor a partir do esquema de Nojima e Braida (2014, p. 25).

Adotam-se também nesta pesquisa os conceitos de “iconografia” e “iconologia”, de Erwin Panofsky, a título de se criar uma nomenclatura para analisar o objeto boneco/títere. “A identificação de tais imagens, estórias e alegorias [do objeto boneco/títere] é o domínio daquilo que é normalmente conhecido como ‘iconografia’” (Panofsky, 2002, p. 51). A iconografia é, portanto, a descrição das imagens e dos elementos icônicos que compõem um boneco. As lógicas de construção e de projeto de um boneco devem atender às características da personagem que ele representa. A “iconologia” é definida por Panofsky como “uma iconografia que se torna interpretativa” (idem, p. 54). Enquanto a iconografia considera os elementos que constituem o conteúdo intrínseco do objeto boneco, a iconologia é aplicada, aqui, para revelar seu conteúdo explícito, articulado e comunicável.

Dentre as referências da pesquisa, valorizam-se aqui as experiências bem-sucedidas, como *Sesame Street*, que nos anos 1970 apresentaram uma nova maneira de educar tendo bonecos como protagonistas em seus quadros. *The Kids on the block* é outra marcante referência na qual suas personagens tratavam de inclusão social, educação e diferenças. Entende-se que essas experiências mudaram o paradigma de ensino, confirmando o Teatro de Bonecos como uma mídia interativa. Identifica-se também que, ao propagar tipos estereotipados, em que se espelham emoções individuais e próprias reconhecidas nesses seres inanimados, o boneco facilita a comunicação e angaria adeptos dispostos a utilizá-lo como meio capaz de intervir de forma positiva na constituição da identidade e



na formação da individualidade do humano. Parte-se do pressuposto que títeres contam histórias e provocam uma empatia direta com os envolvidos em sua manipulação. Por sua impessoalidade — o boneco é um tipo, e não uma personalidade —, produz uma sensação de irrealidade e, por sua universalidade, substitui a parte pelo todo, o reconhecimento pessoal por um reconhecimento coletivo. Nesse sentido, a identificação se torna mais ampla e universal; vem de forma direta, objetiva, o que facilita seu entendimento e reforça a mensagem. *“El títere asume su carácter sinecdótico por su capacidad para representar una parte por un todo más amplio, que se complementa recién en la mente del espectador”* (Curci, 2002, p. 64).

Assim, considera-se que bonecos sempre serão fonte de referência para novas pesquisas e projetos que acreditam na utilização de títeres como mídia eficaz para a transmissão da mensagem e, conseqüentemente, um facilitador da comunicação.

O designer de bonecos, como um profissional, é fundamental na mediação do processo investigativo que circunda a criação de uma personagem dentro do Teatro de Bonecos. O sujeito mediador, ou agente catalisador, como afirma Frascara (2006), ao projetar e fazer um boneco e ao brincar com ele dentro de espaços educacionais, estabelece relações nesse processo que podem contribuir fortemente para o desenvolvimento das pessoas envolvidas nele.

O designer de bonecos lida com a forma, a configuração, a personalidade, o enredo, o enquadramento social e o cenário futuro, executando a concepção e o planejamento da personagem/boneco que virá a existir (Moura, 2003, p. 118). Assim, ele acompanha todo o desenvolvimento do projeto e cria e sistematiza as diferentes funções do boneco, adequando-os às necessidades dos usuários. Para tanto, o designer de bonecos em situação projetual precisa estabelecer parâmetros, definir processos, programar tarefas, planejar o tempo e delinear o espaço e a forma (Schneider, 2010, p. 197).

Sendo uma pesquisa qualitativa interpretativa, dividida entre pesquisas bibliográfica, documental e de campo, parte do trabalho de campo foi desenvolvida junto com os alunos da Sociedade Síndrome de Down, cabendo a eles, inicialmente, o contato com o método desenvolvido em minha dissertação de mestrado, preâmbulo para esta tese de doutorado. Nela, defendi que podemos criar uma personagem a partir de uma forma/embalagem já existente — nesse caso, foi

o objeto que ditou cada passo. Sustentei na dissertação que é preciso criar um **diálogo com o objeto**, seja deixando que sua forma crie no imaginário do autor/designer/bo-nequeiro um novo desenho (fig. 6), seja, a partir do desenho de uma personagem já existente, tentando encontrar embalagens que poderão compor as partes do boneco (fig. 7).



Figura 6 - Bonecos de alunos de graduação da PUC-Rio.

Figura 7 - *Dom Lixote Del Gramacho*, de Eduardo Andrade.

Essas duas possibilidades de construção unidas à praticidade do método desenvolvido para confecção dos bonecos garantiram, nas oficinas realizadas durante o mestrado e depois fora dele, em *workshops* para educadores, uma grande satisfação dos agentes envolvidos. Todos puderam criar seus personagens e vê-los construídos, atestando a eficiência do método.



Figuras 8, 9, 10 e 11 - Oficinas de bonecos de PET.



Figuras 12, 13 e 14 - Oficina e exposição de bonecos de PET.

No mestrado, além da criação desse método de construção de bonecos com o reaproveitamento de resíduos plásticos, tratei da apropriação do material para uso da representação; da manifestação do imaginário com o domínio do material; e do objeto/boneco (a coisa representada), agora dotado de uma conceituação simbólica que extrapola a mera representação, passando a simbolizar um pensamento, refletido naquela representação.

Nesta pesquisa de doutorado, movidos pelos bons resultados que esse método demonstrou ao longo desses anos de aplicação em *workshops* e oficinas desenvolvidos ao longo do país, passamos a testá-lo neste grupo especial que envolve os alunos da Sociedade Síndrome de Down, defendendo suas aplicação e adaptação em um grupo de pessoas com diversidade intelectual. Com os resultados obtidos na SSD, aplicamos novamente o método em uma segunda pesquisa de campo, dessa vez estruturada com alunos do curso A.E.I.O.U, na PUC-Rio. A análise do material coletado serviu de estrutura para a elaboração de parâmetros de uso dessa técnica em ambientes similares de educação inclusiva.

Tendo antecipado o percurso metodológico adotado, esclareço que tenho por **objetivo** promover modos de fazer e de brincar, vistos pelo olhar do design de bonecos, que participem do desenvolvimento da pessoa com diversidade intelectual, com vistas ao aprimoramento de suas linguagens oral e expressiva. Para responder às questões norteadoras desta pesquisa, isto é, a como o Teatro de Bonecos participa da promoção do desenvolvimento dessas pessoas e de que forma o Design atua como mediador nesse processo, passei por algumas questões intermediárias ao longo do campo: será que esta real transformação da personagem pensada em um boneco construído e a facilidade do método possibilitando ao brincante confeccionar um boneco bem próximo ao idealizado

por ele iriam se repetir nesse novo grupo? O fato de poder construir seu boneco de acordo com a personagem pensada produz no agente/brincante uma sensação de realização transformada, a partir do conhecimento adquirido, em aprendizagem. Será que esse mesmo processo acontece em pessoas com diversidade intelectual? E em que grau isso se dá? São conflitos e perguntas estudados e aprofundados nesta tese. Parâmetros de análise da sociolinguística interacional foram aplicados para entender como as relações estabelecidas com o uso do Teatro de Bonecos podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos envolvidos em suas produção e recepção, fomentando, nesta pesquisa, a educação e o empoderamento da pessoa com diversidade intelectual. Ressalta-se, aqui, que Teatro de Bonecos e educação sempre estiveram ligados.

*Puppet theatre is a priori considered an educational institution [...] Frequently puppet theatre performances are more efficient than lectures, demonstrations, slides shows, films etc. [...] actions with puppets can represent the essence of an instruction clearly.* (Gysin apud Berlin, 1989, p. 223)<sup>2</sup>

*Puppetry has also found its way into hospitals and mental homes where it is used therapeutically with otherwise unapproachable patients, and often helps to re-integrate people into society.* (Fettig, 1973, p. 5)

A educação e o Teatro de Bonecos vistos pelo olhar do designer podem estreitar ainda mais suas relações, potencializando os resultados obtidos a partir dessa interação. Entende-se ser a contribuição desta pesquisa estudar o Teatro de Bonecos pelo viés do Design.

Tenho, no convívio familiar, uma pessoa com diversidade intelectual. Relacionar-me com alguém socialmente enquadrado como pessoa com diversidade intelectual sempre me fez pensar sobre os diferentes enquadres que nossa cultura cria para facilitar o entendimento das diferenças, mas também, muitas vezes, reforçar a segregação entre elas. Esta pesquisa propõe uma atitude que exige posicionamento, comprometimento com o outro no sentido de desconstruir esta discriminação negativa, “aquela que diferencia marcando ou estigmatizando o sujeito” (Lopes, 2013, p. 9), e favorecer a inclusão positiva da pessoa com diversidade intelectual em todos os setores sociais.

<sup>2</sup> “Teatro de Bonecos é *a priori* considerado uma instituição educacional [...]. Frequentemente, as apresentações de teatro de títeres são mais eficientes do que palestras, demonstrações, projeções de slides, filmes, etc. [...] ações com títeres podem representar a essência de uma instrução clara.” Tradução livre.

Minha ação como designer foi criar objetos/bonecos para uso dentro do grupo. Partindo da observação participativa, pude detectar necessidades específicas que me inspiraram na construção desses objetos. Nesse sentido, a partir do campo, o boneco “Peteleco” foi construído inicialmente para atender um aluno com comprometimento de fala em público, mas serviu também como ferramenta de uso comunicacional para os demais alunos. O segundo objeto desenvolvido para o campo dentro do grupo, um boneco em forma de minhoca, que chamo de “Estrutura Articulada”, foi desenvolvido preliminarmente ainda em minha dissertação de mestrado e aprimorado nesta tese, servindo como instrumento físico terapêutico no auxílio à coordenação motora, ao ritmo, ao equilíbrio e à concentração de todos os alunos envolvidos. Para chegar ao desenvolvimento, à análise e à adaptação dos objetos/bonecos, além deste capítulo de introdução, apresento o sumário comentado dos capítulos que constituem esta tese. Enfim, trata-se de uma pesquisa que une o Teatro de Boneco/objetos animados e o Design com o objetivo de contribuir para a **inclusão positiva** da pessoa com diversidade intelectual.

Em suma, esta pesquisa está dividida nos seguintes capítulos:

O capítulo 1 corresponde à presente introdução. Ele serve como guia, um condutor da leitura. Nele, são apresentados o tema, a questão norteadora, os pressupostos e a metodologia da pesquisa.

O capítulo 2 toma como referências a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, a Fundação Síndrome de Down de Madri, as entrevistas do Dr. Zan Mustachi e as anotações de meu diário de campo. Esse capítulo aborda diferenças com as seguintes discussões: a) somos diferentes e fazemos coisas diferentes; b) somos diferentes e aprendemos a fazer coisas iguais; c) as regras e os enquadramentos para compor a diferença; d) os quadros sociais autorizados para determinar o diferente.

O capítulo 3 apresenta uma reflexão epistemológica da atividade manual na interação com a materialidade das coisas e na consequente transformação dessa materialidade em objetos. Essa reflexão é fruto das informações colhidas ao longo da pesquisa, em que o reconhecimento das possibilidades do fazer com as mãos foi amplamente trabalhado. Somos diferentes nas formas de agir, aprender e comunicar, mas fazemos coisas iguais aprendidas com a habilidade das mãos — essa foi uma das constatações inscritas no diário de campo. As mãos ensinam

gestos e a maneira correta de lidar com a materialidade do mundo. Esse capítulo estuda a construção simbólica de linguagem a partir do fazer com as mãos. Tomam-se como referências nesse capítulo, além do diário de campo, textos dos autores Ernst Cassirer (2001), Ripper e Moreira (2014), Fayga Ostrower (1977), Câmara Cascudo (1976) e Giulio Carlo Argan (1992), entre outros.

Os capítulos 4 e 5 congregam a metodologia de pesquisa. O capítulo 4 trata de algumas redes de significação simbólica que envolvem a criação de um boneco. As pesquisas bibliográfica e histórica sustentam a metodologia adotada. Busca-se, nesse capítulo, descrever o processo de construção de bonecos tendo como referências textos de autores como Artiles (1998), Curci (2002), Panofsky (2002), Braida e Nojima (2014), entre outros. A escolha dos materiais e o estudo de formas, cores, gênero, personalidade do boneco e outros atributos necessários na hora de projetar um boneco são abordados. Entende-se, aqui, que as características escolhidas para montar a personagem refletem relações simbólicas estabelecidas pelos agentes no momento que confeccionam seus bonecos. Essas relações simbólicas são analisadas e relatadas no próximo capítulo, tendo como base autores como Mikhail Bakhtin (2014), Walter Benjamin (1984; 1995), Fernando Pessoa (1980), entre outros.

O capítulo 5 descreve e analisa a pesquisa de campo realizada durante o ano de 2014 na Sociedade Síndrome de Down, uma instituição sem fins lucrativos criada por um grupo de mães de jovens com diversidade intelectual. Ele registra a aplicação do método dentro do grupo de pesquisa, analisa os resultados obtidos e propõe adaptações ao método decorrentes da observação da capacidade dos alunos. Trata-se de um fazer com as mãos unindo o Teatro de Bonecos, o Design participativo e os desdobramentos que esse processo gera. As referências que fundamentam o capítulo são trazidas também pelos autores Michel Thiollent (2011), Branca Telles Ribeiro e Pedro Garcez (2002). Esse capítulo descreve, também, o estudo de caso de um aluno na Sociedade Síndrome de Down. Nele, por meio de sociolinguística interacional, é analisada a situação exemplar de um brincante que teve seu desenvolvimento comunicativo favorecido pelo uso da mídia do Teatro de Bonecos nos encontros acontecidos durante a pesquisa.

O capítulo 6 trata da pesquisa estruturada realizada no curso Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária, na PUC-Rio, no primeiro semestre de 2017, com nove alunos em uma oficina criada especialmente para observar e

analisar o comportamento e o desenvolvimento desses jogadores durante os exercícios propostos. Mantivemos a sociolinguística interacional como referencial de análise, e foram observadas as categorias de FALA, MOTRICIDADE, COGNIÇÃO e EXPRESSÃO de cada aluno. Nesse capítulo, propõem-se parâmetros de ação para agentes mediadores no uso do boneco como mídia a ser utilizada em ambientes de ensino e aprendizagem que envolvam pessoas com diversidade intelectual.

O capítulo 7 apresenta uma reflexão sobre educação inclusiva e, na conclusão, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

### **CONVERSA COM O LEITOR**

*“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2014, p. 42).*

*Entendo que o domínio das palavras e a própria palavra em si são as maneiras mais capazes de registrar as “fases transitórias mais íntimas” dessa pesquisa (idem, p. 42).*

*Cada conceito individual, cada simulacro e signo particulares se equiparam à **palavra** articulada de uma linguagem que possui um significado e um sentido em si próprias, e é organizada de acordo com regras fixas (Cassirer, 2001, p. 30).*

*Não existe dúvida na palavra quando se entende o contexto em que ela está escrita e quando esta faz parte de um **consenso entre indivíduos socialmente organizados**.*

*“As características da palavra [...] fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema dos princípios” (Bakhtin, 2014, p. 42).*

*Faz-se necessário, no entanto, entender quais princípios, por exemplo, da sintaxe e da construção da linguagem devem ser conhecidos para que a mensagem escrita seja verdadeiramente decifrada. Pequenos enganos podem acontecer caso não se tenha uma completa contextualização e um entendimento real do signo que se apresenta. Observe um pequeno exemplo, apenas para ilustrar esse momento e propor um jogo.*

*Pense na palavra FORMA.*

*Alternando da tonicidade aberta para a fechada com a aplicação do acento circunflexo na letra O construímos, dentro da língua portuguesa, duas possibilidades de leitura e entendimento. Uma refere-se a uma figura e suas propriedades de tamanho, cor, textura, materialidade; a outra refere-se a uma das etapas da escultura e da modelagem.*

*Trata-se de uma ferramenta capaz de reproduzir em série, ou em um processo artesanal, a peça original ou modelo. São duas coisas completamente diferentes, inclusive em suas aplicações dentro da linguística, tendo uma referindo-se à materialidade física e às características do objeto, e a outra, à ausência da matéria, ao objeto invisível. A solução desse conflito comunicativo só é possível com a contextualização da palavra FORMA.*

*Esta pesquisa remonta à investigação da forma, da materialidade, da cor, da textura de um boneco e sua aplicação em um espaço especial. Ela resgata, também, o sentido de fôrma instigando a plasticidade cerebral como algo capaz de receber informações e moldá-las em novo conhecimento.*

*Por se tratar de uma pesquisa em Design, as manifestações imagéticas são muito importantes: ilustrações, desenhos, fotografias e gráficos farão parte do escopo da tese e serão analisados em seus significados e contextos.*

*“Os bonecos são projetados e construídos a partir de uma multidão de informações simbólicas e servem de rede a todas as relações sociais em determinados domínios.”*

*Eduardo Andrade, após Bakhtin*



## **2. Diversidade intelectual**

### **2.1. Sou diferente**

Antes de iniciarmos uma reflexão sobre as diferenças e os enquadres sociais do ser, tomemos como objeto de observação a diversidade da materialidade das coisas do mundo. Entenda como “coisas do mundo” tudo aquilo que existe fora do humano, que podem ser divididas inicialmente em duas categorias: as coisas naturais — a materialidade de tudo que existe no mundo — e as artificiais — aquelas construídas pelo humano. “Um objeto pode ser natural ou construído pelo homem” (Amaral, 1996, p. 205). Tudo que existe contém propriedades físico-químicas que desencadeiam reações em sua manipulação. Ao agir sobre diferentes materiais, o humano cria o objeto artificial. Essa transformação da matéria em um novo objeto abrange um processo dinâmico de pensamento, “em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação. [...] Ela se torna matéria configurada, matéria e forma, e nessa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações” (Ostrower, 1997).

Sabendo das possibilidades de aprendizado e construção de sentido na manipulação dos diferentes materiais, esta pesquisa investiga como a pessoa com diversidade intelectual, ao manipular objetos, usar ferramentas e construir um objeto artificial, pode gerar significações que contribuam para sua formação cognitiva. Sendo esse objeto artificial um boneco, as relações simbólicas também se fazem presentes fornecendo um rico material de pesquisa que envolve várias áreas de conhecimento. Entende-se, aqui, que a manipulação do objeto boneco em todas as suas etapas de uso contribui para a interiorização de conteúdo por parte dos agentes envolvidos nesse processo. “Para recordar determinado conteúdo, é necessário que antes, e não apenas pela via da sensação ou da percepção, a consciência tenha interiorizado este conteúdo” (Cassirer, 2001, p. 37). Conforme o pensamento de Cassirer, não basta sentir e perceber para interiorizar o conteúdo, é preciso algo mais. No meu entendimento, esse algo mais é como tocar o objeto em sua materialidade. Sabe-se que a matéria convida a uma ação, e esta proporciona entendimento sobre o fato vivido. Ao agir sobre a materialidade do mundo real, construímos pensamentos e técnicas que podem ser usados para manipulá-lo. “No início do trabalho heurístico, não é tanto a inteligência que

procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando-se por captar a natureza real do objeto” (Bakhtin, 2014, p. 71). Chegar à verdade não apenas por seus próprios meios, como pregava a heurística, mas também pela observação e pelo contato com as coisas do mundo é tido aqui como uma possibilidade de ação. O pensamento é repleto de dúvidas, a ação sobre a matéria também, assim o que se faz necessário nesse momento de ação sobre as coisas é o completo entendimento das possibilidades reais de ação. Em outras palavras, a capacidade reativa que cada ser humano terá desenvolvido para agir sobre a materialidade do momento presente.

O ato presente de ação sobre a matéria produz uma **atividade psíquica** no jogador<sup>3</sup> que determina significação ao objeto conformado. Em um primeiro momento, essa ação sobre a materialidade das coisas é guiada pelo sensível, referindo-se a um fenômeno presencial do sujeito/jogador/brincante em contato com o objeto. Todas as características físicas do material devem ser elegidas e analisadas pelo jogador nesse primeiro contato: maleabilidade, textura, cor, peso, propriedades químicas, etc. Em um segundo momento, a ação será guiada pelo projeto, pela consciência da aplicabilidade do conhecimento adquirido com a manipulação do material em um projeto pensado. O jogador, após “ler” as propriedades do material, passa a ter meios de interagir com ele, criando novas relações estruturais, novos objetos.

Reproduzir um objeto neste sentido significa não apenas compô-lo a partir de suas diversas características sensíveis, mas apreender as suas relações estruturais que somente se tornam realmente compreensíveis porque são criadas construtivamente pela consciência. (Cassirer, 2001, p. 182)

Para Bakhtin, o resultado da introspecção, estado de “autoexplicitação”, entendido aqui como produção de sentido por meio da capacidade do interlocutor de gerar suas próprias conclusões a partir de um fenômeno observado, “deve, obrigatoriamente, exprimir-se sob uma forma exterior” (Bakhtin, 2014, p. 62). Entende-se, nesta pesquisa, “forma exterior” como representação de uma ideia por meio da materialidade das coisas existentes. Assim, ao manipular, configurar ou conformar a matéria, o interlocutor está também construindo sentido.

---

<sup>3</sup> Invocamos o sentido de **jogo** para nomear as atividades de construção dos objetos. Tal conceito foi inspirado em Ripper e Moreira, que, por sua vez, citam como referência o *Homo Ludens* resgatado de Platão por Huizinga (Ripper; Moreira, 2014, p. 12-13).



Figura 15 - Representação esquemática do conceito de introspecção bakhtiniano entendendo-se a forma exterior como a conformação da materialidade. Desenho do autor.

Tomemos como exemplo o trabalho do escultor. Ao longo de anos de contato com a matéria-prima, que se transmuta em escultura, em forma exterior representada, o artista encontra uma metodologia, um conhecimento prático que contribui favoravelmente em seu processo de trabalho. O escultor gera conhecimento pela ação sobre a matéria. Ao quebrar a pedra, entenderá quais ferramentas permitem tal feito; ao modelar o barro para representar o objeto pensado, saberá quais ações permitem a realização do projeto imaginado. Cria-se a técnica e, com ela, a capacidade de reprodução. A modelagem é um processo técnico que consiste em se pegar uma massa amorfa e flexível — o barro, a plastilina, as massas sintéticas — e, com o uso das mãos e de ferramentas, construir ou modelar o objeto desejado. No mundo tecno-científico em que estamos, robôs e programas de computador fazem cada vez mais o papel que era dedicado ao fazer com as mãos. Tocar o barro foi substituído por tocar o teclado e programar uma máquina, que tocará o material. Produz-se um distanciamento entre o sujeito e a coisa em si. Entende-se, aqui, que é preciso primeiramente compreender a materialidade das coisas do mundo com a visão e o tato; é preciso assimilar as características físicas do material, os fenômenos da matéria para projetar e conformar um objeto. Esse entendimento das propriedades sintáticas da matéria é fundamental para o designer projetar dentro dos domínios semânticos do experimento — projeta-se com a matéria.

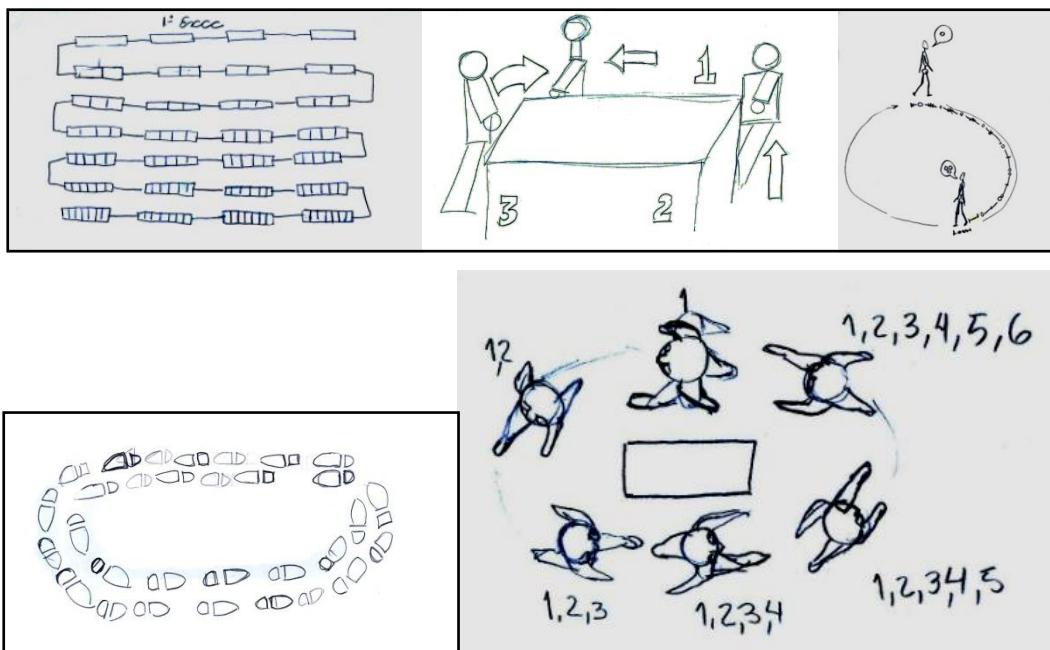
Esta etapa [modelagem] permite um entendimento real do objeto representado. Penso que a visualização real do objeto moldado permite uma experiência única,

seu entendimento não depende de um conceito aprendido ou adquirido *a posteriori*, mas sim de uma observação direta do objeto como a coisa dada. Mesmo que uma linha de raciocínio ou pensamento seja construída a partir dessa experiência, ou mesmo o conhecimento adquirido nos faça conhecer o objeto como conceito dado, o fato de observar o objeto em suas propriedades reais vem como um facilitador deste entendimento. (Oliveira, 2007, p. 26)

A pesquisa defende que essa interiorização de conteúdo, o entendimento adquirido sobre o fato vivido, pode ser potencializada com a manipulação do objeto/boneco. É o que Cassirer chama de fusão entre o subjetivo — o “eu” —, e o objetivo — o “mundo” —, adquirindo “nesta fusão uma nova existência e um novo conteúdo” (Cassirer, 2001, p. 42).

Existe um estado adormecido da matéria que reage à força aplicada pelo agente em uma troca de energia. Esta, quando se manipula a matéria, gera conhecimento a ser apreendido por quem promove a ação, e isso acontece de diferentes maneiras. Os resultados dessa interação, os caminhos percorridos na construção de sentido e o próprio ato de manipular a matéria promovem a apreensão do conhecimento e potencializam a formação cognitiva do indivíduo. No livro *Lógica do objeto natural* (Ripper; Moreira, 2014), afirma-se que a matéria convida a uma ação. Esta será diferente para cada indivíduo, e cada um construirá sua própria interpretação do fato. A manipulação de um mesmo objeto ou a observação de um mesmo fenômeno por pessoas diferentes gera distintas maneiras de pensar e, conseqüentemente, variantes processos de conduzir a apreensão dos conteúdos que a experiência propicia.

A título de ilustração, um exercício proposto em aula de graduação no Departamento de Artes & Design da PUC-Rio, aplicado quando comecei a colaborar nas aulas no ano de 2008 para a turma de primeiro ano da graduação, consistia em observar o movimento circular que o professor fazia ao andar no centro da sala enquanto contava de um a seis durante cada passada. Um mesmo fenômeno terá interpretações e registros diferentes para cada indivíduo presente no momento justo do acontecimento.



Figuras 16, 17 e 18 - Ilustrações de alunos na aula citada e do professor Ricardo Artur.

Somos diferentes e fazemos coisas distintas. Independentemente dos variados resultados obtidos na representação do fenômeno em um suporte material — papel e lápis —, constrói-se conhecimento a partir dessa ação sobre a matéria. Cada aluno precisa projetar mentalmente uma imagem sobre o fato observado e transportá-la para o desenho, dotando-a de uma lógica para o entendimento da representação. Transportando esse exemplo para nossa pesquisa, ao observar uma embalagem abrimos nosso pensamento para os vários caminhos que podem ser seguidos no projeto de um boneco. O agente constrói uma lógica própria dotada de significações que passam a ser representadas no boneco que confecciona. Esta tese tem como um dos **objetivos específicos** analisar os caminhos que envolvem a construção dos bonecos feitos por esse grupo com diversidade intelectual e apresentar os resultados como método e parâmetros de ensino dentro de grupos similares, para que agentes catalisadores possam utilizar o Teatro de Bonecos como mídia interativa e capaz de favorecer o desenvolvimento expressivo dessas pessoas.

Entende-se, então, que “para a gênese das formas importa principalmente a manipulação do meio físico — literalmente a mão na massa” (Ripper; Moreira, 2014, p. 65). Ao formar o boneco, cada agente constrói sua própria rede de significados.

Durante muito tempo, os diferentes materiais existentes no planeta serviram como fonte para a criação de diversas técnicas. A matéria sugere a ação, conduzindo a novos experimentos estabelecidos pelos limites físicos e pelas condições de acoplamento dos elementos. Essa gama de possibilidades oferecida pela diversidade de materiais artificiais descartados e encontrados na natureza, unida aos diferentes agentes que manipulam essa matéria, mostra-se importante campo de pesquisa e produz instrumentos de análise para o entendimento das diferenças, tanto do material ou objeto construído quanto do indivíduo que move a ação.

Nesta pesquisa, o material empregado são os resíduos sólidos que servem de matéria-prima para a construção dos bonecos e objetos usados durante as aulas. O método de construção dos bonecos aplicado ao grupo de jovens com diversidade intelectual manteve sua característica inicial de reaproveitamento criativo de resíduos sólidos. Algumas adaptações foram realizadas no decorrer das experiências e são narradas no capítulo 5, *Caminhos da pesquisa – MODOS DE BRINCAR – Pesquisa de campo na Sociedade Síndrome de Down*. Trata-se, portanto, de material artificial que representa fisicamente aquilo que não se quer mais: o lixo. Ao transformar esses dejetos em objeto de uso, estamos dando ao lixo um novo sentido. As diferentes formas das embalagens, que são usadas para a construção dos bonecos, correspondem à diversidade de materiais encontrados e servem de inspiração para que o agente projete seu personagem.

Especificamente, conforme já mencionado anteriormente, trata-se de um grupo com diversidade intelectual, portanto especial e diferente, observado durante um ano e meio com um encontro semanal na Sociedade Síndrome de Down, inicialmente em pesquisa assistemática e, depois, com a apresentação do método e a pesquisa sistemática, e finalizado como pesquisa estruturada no curso A.E.I.O.U da PUC-Rio em 2017. Esta pesquisa debruçou-se sobre esses grupos especiais para colher informações que possam servir de parâmetros para que agentes catalisadores e arte educadores tenham condições de usar a mídia do Teatro de Bonecos em ambientes similares, acompanhando assim o desenvolvimento dos brincantes segundo uma metodologia de análise. O primeiro passo foi entender as características do grupo. Para tanto, parti do reconhecimento de suas características individuais a conta da proposta da seguinte ação: construir uma ficha de identificação para cada aluno contendo o nome completo, a data de

nascimento, a filiação, a condição ou síndrome e a avaliação das capacidades de comunicação (fala), motora, cognitiva e de expressão. Da vivência com eles, busquei na literatura especializada informações acerca do que faz com que esse grupo seja considerado diferente. De que forma pode-se entender a diferença? Quais são os critérios de análise oferecidos para categorizar a diferença? Assim, após minha interpretação pessoal, passei a buscar referências de quem já pesquisou o assunto. A definição a seguir foi apresentada em artigo publicado pelo periódico *on-line Paidéia* (Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto) por Veltrone e Mendes (2011) como sendo a proposta do Ministério da Educação para a avaliação da deficiência intelectual.

No artigo 5 do Decreto nº 5.296 (2004) define-se a condição da deficiência intelectual como funcionamento intelectual significativamente inferior à média e associada a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Estas dificuldades devem se manifestar antes da idade dos 18 anos. Tal definição é idêntica à proposta pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR), no ano de 1992 (Almeida, 2004), cuja filosofia principal na época era de que a condição adquire uma orientação funcional e que, portanto, o foco da identificação, e consequente classificação, deve ser para prover e definir a intensidade dos apoios necessários para que a pessoa melhore o seu funcionamento em um dado contexto histórico, cultural e social. Embora haja diferença na terminologia adotada nos EUA, cujo termo oficial é “retardo mental”, e no Brasil, que adota o termo “deficiência intelectual”, as condições são equivalentes, e a preferência por um ou outro termo é definida em função do termo que tem menor conotação pejorativa, e isto varia de país para país (Mendes, 1995). (Veltrone; Mendes, 2011, p. 415)

Para Veltrone e Mendes (2011, p. 420), “é sabido que no campo da educação especial busca-se constantemente a melhor definição e nomenclatura para o termo deficiência intelectual, a fim de evitar rótulos, estigmas e preconceitos”.

Ambas as definições não deixam de apresentar uma conotação pejorativa: “retardo mental” ou “deficiência intelectual” estigmatizam o indivíduo, colocando-o em uma posição de inferioridade perante aqueles ditos normais. O doutor Zan Muatachi prefere usar “comprometimento intelectual”, que a meu ver é bastante apropriado. Como aqui estamos abordando as diferenças, prefiro pensar que são pessoas com “diferença intelectual” ou, adotando a nomenclatura escolhida nesta tese, pessoas com diversidade intelectual. O texto aponta que essa escolha de nomenclatura intenciona a definição apropriada dos apoios necessários

para que essa pessoa tenha seu funcionamento sócio-histórico-cultural melhorado. Este é o objetivo desta pesquisa: promover modos de fazer e de brincar por intermédio do design de bonecos e objetos que participem da construção da autonomia da pessoa com diversidade intelectual nas esferas de seus desempenhos motor e comunicacional, com vistas ao aprimoramento expressivo.

Para atestar a cientificidade da condição, foram amplamente utilizados os testes de inteligência de Binet que avaliavam a normalidade do aluno comparando o seu quociente intelectual (QI) em relação aos alunos da mesma idade, além da observação da atenção do aluno e sua memória. Portanto, a normalidade do aluno era julgada baseada nos padrões de “aluno ideal” definidos pela escola regular. (Januzzi, 2004; Mendes, 1995 *apud* Veltrone; Mendes, 2011, p. 414)

No *website* da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de São Paulo<sup>4</sup>, encontramos a seguinte definição:

A Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. (Apae de São Paulo)

### **CONVERSA COM O LEITOR**

*Os dois sites visitados apontam para o Teste de QI\*. Hoje, 23 de abril de 2015, por curiosidade entrei no site para testar meu QI. Pontuei 45 questões em 60 e fui considerado superdotado com 128 de QI. Acertar 75% do teste me parece longe de ser considerado superdotado. De qualquer maneira, fiquei feliz com a classificação.*

*\*Teste de QI. Disponível em: <<http://www.testeqi.com.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2015.*

Arnheim relata um teste de “borrões de tinta” que dá ao observador uma oportunidade de basear sua interpretação privilegiando a cor com prejuízo da forma, ou vice-versa. Os cartões de Rorschach (Arnheim, 1980, p. 326) foram usados como teste em pessoas com deficiência intelectual. Tecnicamente falando,

<sup>4</sup> APAE de São Paulo. *Sobre a diversidade intelectual* (website). Disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>>. Acesso em: 6 ago. 2014.



esses cartões são representações geradas por um processo que consiste em dividir, por meio de uma dobra, a superfície de um papel, ou outro suporte qualquer, aplicar tinta em uma das metades e dobrar esse papel de modo que a tinta seja carimbada na outra metade da superfície. O resultado é uma figura simétrica, gerada pela dobra, que possibilita diferentes interpretações por parte do observador. A experiência afirma que a escolha de um dos critérios — cor × forma — relaciona-se com a diferença de personalidade.

Rorschach descobriu que indivíduos de caráter alegre respondem à cor, enquanto as pessoas depressivas, com mais frequência, respondem à forma. O predomínio da cor indicava uma abertura aos estímulos externos. Diz-se que tais pessoas são sensíveis, facilmente influenciadas, instáveis, desorganizadas, dadas a explosões emocionais. Uma preferência pelas reações à forma em pacientes combina com uma disposição introvertida, forte controle sobre os impulsos, uma atitude pedante, de pouca emotividade. (Arnheim, 1980, p. 326)

Para a determinação da maturidade cognitiva geral, valeria a pena seguir esta linha, usando critérios estruturais na avaliação de desenhos e alguns recursos mais adequados do que os testes de QI. (idem, p. 172)

Esta tese propõe um brincar com a matéria para a construção de objetos/bonecos e seu uso em ambientes educacionais. Ao atuar sobre a matéria, cria-se um jogo dialético no qual o sujeito jogador aprende com a manipulação da coisa em si, transformando essa ação em conhecimento adquirido. Ao refletir sobre esse conhecimento adquirido, produz-se linguagem.

Neste sentido, é precisamente a reação compreendida no movimento expressivo que prepara a ação em um nível espiritual mais elevado. Ao retrair-se, por assim dizer, da forma imediata de agir, a ação adquire para si própria um espaço e uma nova liberdade, encontrando-se, a partir de então, no limiar da passagem do simplesmente “pragmático”, para o “teórico”, do agir físico para o agir espiritual. (Cassirer, 2001, p. 178)

É possível identificar e medir o grau de subjetividade que envolve o funcionamento intelectual na construção da linguagem e, conseqüentemente, sua aplicação na comunicação? Melhorando a comunicação, construímos um ambiente de convivência mais propício às pesquisas dentro de qualquer área do conhecimento? A experiência vivenciada em campo despertou muitas questões, entre elas a de avaliar a seguinte **premissa**: melhorando a comunicação, pode-se construir um ambiente propício ao aprendizado.

Começamos pela identificação de cada participante. Uma vez identificando-os em suas individualidades, o pesquisador pode aprimorar a comunicação falando com cada um aquilo que cada indivíduo precisa e quer ouvir. A

aproximação temática é um dos pontos de partida para o entendimento, pois trata de interesses pessoais.

Retomando às diferenças, o *website* da Apae de São Paulo esclarece que a pessoa com deficiência intelectual, em seu dia a dia, “tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Muitas vezes, essa pessoa se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem”.

A Deficiência Intelectual é resultado, quase sempre, de uma alteração no desempenho cerebral, provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento. Um dos maiores desafios enfrentados pelos pesquisadores da área é que em grande parte dos casos estudados essa alteração não tem uma causa conhecida ou identificada. Muitas vezes não se chega a estabelecer claramente a origem da deficiência. (Apae de São Paulo)

Veltrone e Mendes, por sua vez, alertam que:

Tendo em vista o número expressivo de alunos identificados na condição de deficiência intelectual nas estatísticas oficiais e as dificuldades atreladas ao processo de como tal aluno pode ser identificado, parece importante questionar como e por quem estes alunos estão sendo avaliados e identificados. (Veltrone; Mendes, 2011, p. 414)

Embora seja um artigo sobre a inclusão escolar da pessoa com diversidade intelectual, quando o levamos para uma esfera mais ampla de inclusão social, vale questionar não apenas os agentes que avaliam, mas também os próprios critérios de avaliação. A nova definição da AAIDD propõe avaliar o funcionamento intelectual e também adaptativo da pessoa com diversidade intelectual. “Como realizar esta avaliação adaptativa no Brasil se quase não temos testes validados para nossa realidade? E, se for somente por critérios de observação, como garantir que exista um padrão de avaliação para que ela não seja arbitrária e subjetiva?” (idem, p. 420).

Adota-se nesta pesquisa, como metodologia, o conceito de enquadre apresentado pela sociolinguística interacional para acompanhamento e avaliação dos participantes. “O termo ‘enquadre’ e outros termos afins como ‘*script*’, ‘esquema’, ‘protótipo’, ‘atividade da fala’, ‘modelo’ e ‘módulo’ [...] refletem a noção de estrutura de expectativa” (Ribeiro; Garcez, 2013, p. 187). Essas estruturas são analisadas conforme o cenário, o enquadre e o alinhamento.

Os participantes engajados em uma situação de interação face a face estão a todo momento atentos aos sinais que delimitam ou contextualizam os enquadres (“isto é brincadeira?” ou “isto é uma ameaça?”) de forma a fornecer uma resposta

adequada à situação presente e melhor corroborar a construção da comunicação em curso. (Ribeiro; Garcez, 2013, p. 86)

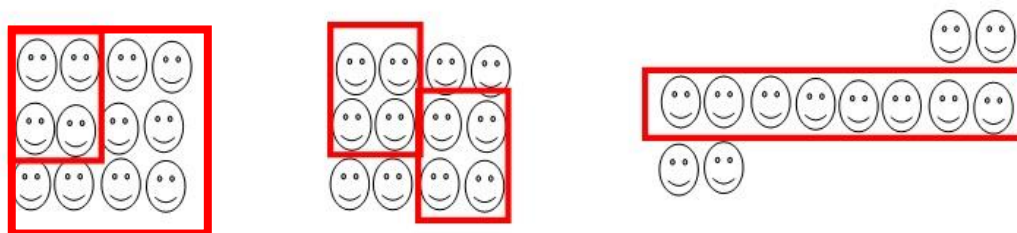


Figura 19 - Desenho esquemático de cenário, enquadre e alinhamento aplicado na pesquisa exploratória desta tese. Ilustração do autor.

Ao longo da pesquisa, criamos **enquadres de interpretação** por meio de atividades intermediárias estruturadas, apresentadas no capítulo *Caminhos da pesquisa – MODOS DE BRINCAR – Pesquisa de campo na Sociedade Síndrome de Down*. A pesquisa foi dividida em quatro eixos ou categorias de observação: fala, motora, cognição e expressão. Tenta-se com essa metodologia acompanhar o desenvolvimento do jogador segundo critérios de avaliação preestabelecidos.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), entre as principais causas da deficiência intelectual estão fatores de risco que podem ocorrer em três fases: pré-natais, perinatais e pós-natais.

### Pré-natais

Fatores que incidem desde o momento da concepção do bebê até o início do trabalho de parto.

#### Fatores genéticos

- Alterações cromossômicas (numéricas ou estruturais), que provocam síndrome de Down, entre outras.
- Alterações gênicas (erros inatos do metabolismo), que provocam fenilcetonúria, entre outras.

#### Fatores que afetam o complexo materno-fetal

- Tabagismo, alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos teratogênicos (capazes de provocar danos nos embriões e fetos).
- Doenças maternas crônicas ou gestacionais (como diabetes melito).

- Doenças infecciosas na mãe que podem comprometer o feto: sífilis, rubéola, toxoplasmose.
- Desnutrição materna.

### Perinatais

Fatores que incidem do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê.

- Hipoxia ou anoxia (oxigenação cerebral insuficiente).
- Prematuridade e baixo peso: Pequeno para Idade Gestacional (PIG).
- Icterícia grave do recém-nascido (*kernicterus*).

### Pós-natais

Fatores que incidem do 30º dia de vida do bebê até o final da adolescência.

- Desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global.
- Infecções: meningites, sarampo.
- Intoxicações exógenas: envenenamentos provocados por remédios, inseticidas, produtos químicos, como chumbo, mercúrio, etc.
- Acidentes: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, etc.

Entre os inúmeros fatores que podem causar a diversidade intelectual, destacam-se alterações cromossômicas e genéticas, desordens do desenvolvimento embrionário ou outros distúrbios estruturais e funcionais que reduzem a capacidade do cérebro. Entre os principais tipos de deficiência intelectual, ainda segundo dados da AAIDD, destaco aqueles com os quais tive contato durante pesquisa de campo:

- **Síndrome do X frágil** – alteração genética que provoca atraso mental. A criança apresenta face alongada, orelhas grandes ou salientes, além de comprometimento ocular e comportamento social atípico, principalmente timidez. Um dos alunos da Sociedade Síndrome de Down é X frágil.
- **Síndrome de Williams** – alteração genética que causa deficiência intelectual de leve a moderada. A pessoa apresenta comprometimento maior da capacidade visual e espacial em contraste com um bom desenvolvimento da linguagem oral e da musicalidade.

- **Asperger** – condição neurológica do espectro autista caracterizada por dificuldades significativas na interação social e na comunicação não verbal, além de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. Difere-se de outros transtornos do espectro autista pelo desenvolvimento típico da linguagem e da cognição.

(Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome\\_de\\_Asperger](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Asperger))

- **Síndrome do cognitivo** – anormalidades psicológicas ou comportamentais, transitórias ou permanentes, cuja principal manifestação é um comprometimento importante na cognição. Há prejuízo principalmente em seis áreas: consciência, atenção, sensopercepção, orientação, memória e inteligência (CASOMI). Reações emocionais como vergonha, humor deprimido, ansiedade e irritabilidade também podem estar presentes.

(Fonte:

<http://www.psiquiatriageral.com.br/psicopatologia/sindromecognitiva.htm>)

- **Síndrome de Coffin Lowry (CLS)** – doença neurológica rara caracterizada por um atraso global do desenvolvimento. As características da doença são apresentadas na forma mais grave nos indivíduos do sexo masculino.

(Fonte: <http://www.doctoralia.com.br/enfermidade/sindrome+de+coffin-lowry-17139/pergunta/o-que-e-o-sindrome-de-coffin-lowry-quais-os-problemas-275259>)

- **Erros Inatos de Metabolismo (fenilcetonúria, hipotireoidismo congênito, etc.)** – alterações metabólicas, em geral enzimáticas, que normalmente não apresentam sinais nem sintomas sugestivos de doenças. São detectados pelo teste do pezinho e, quando tratados adequadamente, podem prevenir o aparecimento de deficiência intelectual. Alguns achados clínicos ou laboratoriais que sugerem esse tipo de distúrbio metabólico: falha de crescimento adequado, doenças recorrentes e inexplicáveis, convulsões, atoxia, perda de habilidade psicomotora, hipotonia, sonolência anormal ou coma, anormalidade ocular, sexual, de pelos e cabelos, surdez inexplicada, acidose láctea ou metabólica, distúrbios de colesterol, entre outros.

**SÍNDROME DE CLOWN** - alteração no comportamento que pode se manifestar em qualquer idade. A pessoa apresenta sinais de ingenuidade ao lidar com os fatos presentes, provocando riso nos outros jogadores. Essa síndrome também provoca rápida mudança no humor, podendo a pessoa passar da ingenuidade boçal ao domínio intelectual. (Diálogos com Karla Koncá, 2011)

Certo é que muita gente confunde diversidade intelectual e doença mental, mas é importante esclarecer que são duas coisas bem diferentes.

Na diversidade intelectual, a pessoa apresenta um atraso em seu desenvolvimento e dificuldades para aprender, realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive, ou seja, existe um comprometimento cognitivo, que acontece antes dos 18 anos e prejudica suas habilidades adaptativas.

Já a doença mental engloba uma série de condições que causam alteração de humor e comportamento, e podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma deformação em sua percepção da realidade. Em resumo, é uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um psiquiatra com uso de medicamentos específicos para cada situação.

Como vimos, existem definições para categorizar as diferenças. Analisemos o primeiro paradoxo conceitual: somos iguais perante a lei e da mesma maneira iguais perante Deus em seu conceito. Como, então, entender, ou melhor, aceitar categorias que definem a diferença? É diferente para quem? Estabelecer um distanciamento pela lógica da diferença afasta o pesquisador de seu ambiente de estudo. Por mais que a pesquisa científica queira separar o pesquisador de seu espaço de estudo, outros conceitos como a pesquisa-ação defendem a inclusão do pesquisador no ambiente de pesquisa, assim como defendem, também, o design participativo<sup>5</sup>.

Dentro do campo em pesquisa exploratória até aqui desenvolvida na SSD, encontramos a maioria de alunos com síndrome de Down, um aluno com

<sup>5</sup> No design participativo, os designers são convidados a cooperar com os investigadores e os operadores durante um processo projetual.

síndrome de X frágil, dois com autismo, um possível caso de síndrome de Williams e dois casos sem diagnóstico definido. O primeiro passo que estabeleci para minha pesquisa foi entender, a partir da convivência com os alunos, suas diferenças individuais.

## 2.2. Síndrome de Down

Há uma alteração genética na formação do bebê com síndrome de Down que ocorre no início da gravidez. Esse recorte é importante, pois determina o grupo no qual a atenção da pesquisa de campo foi mais estruturada e explorada. Durante os encontros, mantivemos contato com algumas síndromes que são mencionadas no projeto, porém, para melhor controle dos resultados, optamos por observar mais as respostas apresentadas pelos brincantes com síndrome de Down.

O dia Internacional da Síndrome de Down (trissomia do cromossoma 21) foi criado pela Down Syndrome International em 2006 e é comemorado internacionalmente no dia 21 de março<sup>6</sup>.

O dia Internacional da Síndrome de Down, 21 de março [...]. Uma data escolhida em alusão à trissomia do par de cromossomos 21, que causa esta ocorrência genética (não é doença), denominada “síndrome de Down”. Na CaminhaDown, organizada pelo grupo RJDown e apoiadores preciosos, prestigiamos a Missão Brasileira na ONU, que levou esta data a ser incluída desde 2012 no Calendário Oficial das Nações Unidas (193 países!). (Panfleto distribuído na praia na comemoração da data em 2014).

A síndrome de Down é um distúrbio genético que pode afetar qualquer raça, sexo ou etnia. Esse mal acontece ao acaso durante a divisão celular. De acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentada no Programa Inclusive<sup>7</sup> de 31 outubro de 2014, existem 300 mil pessoas com síndrome de Down no Brasil. Esse distúrbio atinge 1 em cada 800 recém-nascidos. Em entrevista para o programa, o Dr. Zan Mustachi destaca os avanços alcançados nos últimos trinta anos em relação aos tratamentos oferecidos para as pessoas com síndrome de Down. Segundo ele, o Brasil é o segundo país que mais se destaca em projetos e pesquisas envolvendo o sD, perdendo apenas para a Espanha.

<sup>6</sup> 21/3 (ou 3-21) = trissomia do par de cromossomos 21.

<sup>7</sup> Programa disponível em: <<https://youtu.be/P5Nb7JeLTKA>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

O grau de diversidade intelectual provocado pela síndrome é variável, e o coeficiente de inteligência (QI) pode variar e chegar a valores inferiores a 40. A linguagem fica mais comprometida, fato este que observei durante pesquisa de campo, corroborando a estatística. A gagueira, ou gaguez, foi observada no grupo pesquisado na SSD com uma média de sete alunos gagos para três com melhor fluidez na fala.

Fui despertado pela curiosidade de saber a média mundial. Minha primeira ação foi entrar no sítio da Fundação Síndrome de Down de Madri. O vídeo de apresentação da fundação é narrado por um jovem com sD em espanhol<sup>8</sup>. Não sei quanto tempo ele ensaiou ou quantas tomadas foram feitas nas gravações, mas, à parte isso, a fluidez e a segurança com as quais ele fala demonstram claramente a capacidade potencial da pessoa com sD. Os estímulos precoces e o treinamento especializado favorecem esse desenvolvimento de forma comprovada, o que estimula a dedicação na minha pesquisa. Caso este quadro observado nas turmas de alunos da SSD seja projetado para dados mundiais, a situação será preocupante.



Figura 20 - Recorte assistemático dentro do grupo estudado.

Esta pesquisa apresenta um objeto interativo projetado para desenvolver a capacidade de fala em pessoas com síndrome de Down. O uso desse objeto em pesquisa de campo pode ser lido com detalhes no capítulo 5.

Com base nos dados da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a visão da pessoa com sD é relativamente preservada, fato este observado no grupo em questão. Dos 28 alunos participantes no início do projeto (todas as síndromes incluídas, 23 com sD), oito usam óculos constantemente, sendo sete com sD. Nessa amostra, temos aproximadamente um

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/CHttWZM7eGA>>. Acesso em: 24 mar. 2016. A apresentação nos convida a contribuir com essa mudança.



terço dos alunos com algum problema de visão. Alguns outros também usam óculos, mas os põem apenas para ler.

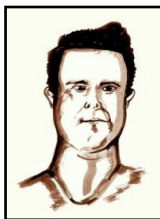
Ainda segundo a AAIDD, as interações sociais podem se desenvolver bem, no entanto há risco de aparecerem distúrbios como hiperatividade, depressão, entre outros. Pude observar em campo outros fatores de comprometimento, como timidez, pensamentos desconexos, dificuldade em manter o foco em uma conversa e memória recente comprometida.

Dentro da pesquisa de campo assistemática, os exercícios propostos foram aplicados e trabalhados com todos os brincantes presentes durante as aulas, porém, como já mencionado anteriormente, a análise desta pesquisa se concentra em alunos com síndrome de Down. Esses jogadores escolhidos foram os que participaram de todas as etapas de aplicação do método, possibilitando uma avaliação mais completa de seus desempenhos durante as fases da pesquisa. Experiências com outros alunos também são relatadas aqui como exemplos e servem para ilustrar a pesquisa como um todo. A convivência social e participativa com esses brincantes, unida à minha investigação científica, proporcionou vasto material de análise.

### **2.3.**

#### **Por que sou especial?**

Para entender a pessoa especial, relato parte da experiência de três semestres vividos como pesquisador dentro da Sociedade Síndrome de Down e, depois, em pesquisa estruturada no curso A.E.I.O.U. Na SSD, minhas intervenções se davam uma vez por semana por um período de uma hora com cada turma. As observações assistemáticas tiveram início em março de 2014, quando comecei a frequentar o local. Sem uma pauta de observação em mãos, apenas com a ideia de desenvolver com aqueles jovens uma oficina de construção e manipulação de bonecos e objetos interativos, e sem ter um contorno definido do problema a ser examinado, comecei a registrar uma série de situações de forma espontânea. O processo acabou por determinar caminhos para a pesquisa. O primeiro passo foi criar uma ficha individual para cada jogador. Nesse registro, além da identificação do jogador (nome e idade), incluí comentários preliminares dentro das quatro categorias avaliadas e acompanhadas durante a pesquisa.



**BRINCANTE 6** Idade: 41 anos

**FALA** – Este jogador não fala em público. Tem bom vocabulário, embora só o pratique em conversas particulares.

**MOTORA** – Tem boa coordenação ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular), apresentando bom controle da motricidade fina. Raramente participa dos exercícios físicos, que movimentam outras partes do corpo, propostos nas oficinas.

**COGNIÇÃO** – Tem facilidade de acompanhar mentalmente as ações propostas. Quando perguntado sobre os exercícios, consegue falar, em particular, sobre o que foi proposto.

**EXPRESSÃO** – É tímido e com pouca energia física — fica sentado e isolado da turma a maior parte do tempo da aula. Só participa se recebe estímulo direto do agente catalisador.

Ao longo da pesquisa exploratória de campo, as quatro categorias foram trabalhadas conforme o seguinte esquema:

**FALA**

Exercícios de dicção  
Textos lidos  
Diálogos improvisados  
Dinâmica com telefone

**MOTORA**

Desenho  
Recorte com tesoura (colagem)  
Recorte com pirógrafo  
Exercícios físicos

**COGNIÇÃO**

Improvisações com o Teatro de Bonecos  
Relação do boneco confeccionado com as referências pessoais de cada jogador  
Improvisações

**EXPRESSÃO**

Representações  
Emoções  
Arte

Esse procedimento me permitiu acompanhar e entender as especificidades de cada participante. Penso que esse tratamento especial e individual foi importante para trilhar os caminhos da pesquisa. As fichas permitiram detectar situações que inspiravam intervenções específicas, personalizando assim o atendimento e valorizando a individualidade dos participantes. Tratando-se de pessoas com diversidade intelectual, aqui mais especificamente pessoas com sD, faz-se importante definir o que os torna diferentes: uma mutação genética. Nós temos 46 cromossomos no núcleo de cada célula. A pessoa com sD possui uma trissomia no cromossomo 21, ou seja, um cromossomo a mais, o que gera características específicas. Segundo o Dr. Mustachi, são três as principais: o fenótipo que lembra a fisionomia de um oriental, a hipotonia, contexto que vincula músculos e ligamentos, e o que Mustachi prefere chamar de **comprometimento intelectual**, que tecnicamente é traduzido como deficiência intelectual (Programa Inclusive, 2014). Comprometimento, retardo e deficiência, conforme já colocado anteriormente, parecem-me termos que colocam a pessoa com síndrome de Down em um contexto de valor social comprometido, com padrões preestabelecidos. Mais uma vez reforço a escolha do termo “diversidade intelectual” como o mais apropriado para categorizar essas pessoas. Esta terminologia me foi apresentada pelas professoras Claudia Bolshaw e Ana Branco durante o curso de inclusão oferecido pela PUC-Rio.

Reagir de forma deficiente ou com comprometimento reduz o entendimento da capacidade da pessoa com síndrome de Down. Reagir de forma diferente ou com diversidade traduz, em seu conceito, uma não expectativa prévia de reação a uma determinada solicitação social. As relações são estabelecidas no momento presente, com diferentes e diversas possibilidades de ação e participação.

### CONVERSA COM O LEITOR

*Ao refletir sobre as diferenças e o porquê de elas nos fazerem ver o especial, passo a citar dois palhaços que marcaram minha trajetória de vida: Jango Edwards — com quem encontrei no Riso da Terra em 2001, tendo a oportunidade de ser aluno em seu *workshop* — e Charlie Rivel, que conheci em vídeos publicados na internet. São dois palhaços completamente diferentes, embora com a mesma síndrome de Clown.*

*Em “O piano virtuoso”\*, Jango executa com grande energia e virtuosismo uma sinfonia de Beethoven sem uma única nota. O número é de extremo condicionamento físico. Rivel, com seu violão, dá-nos uma prova da inteligência ingênua do palhaço ao executar um canto cigano com total relaxamento e despreocupação quanto ao ritmo lento da cena\*\*.*

*\* O piano virtuoso. Disponível em: <<https://youtu.be/JiJdahmNBeg>>. Acesso em: 27 jun. 2016.*

*\*\* Disponível em: <<https://youtu.be/jsVUbH3p5Yc>>. Acesso em: 27 jun. 2016.*

Tensão e relaxamento marcam a diferença desses grandes mestres da palhaçaria. Fiz tal comparação entre palhaços na conversa com o leitor para mostrar que as diferenças não podem interferir na qualidade de nossas ações. Conforme já exposto, somos diferentes e fazemos coisas distintas. As diferenças podem nos mostrar qualidades que muitas vezes não percebemos. Respeitar e entender que nós humanos somos plurais é aprender com as diferenças.

A síndrome não é um obstáculo para entendê-las, assim como também não é uma barreira que estigmatiza os diferentes. Ter uma síndrome deve ser visto como uma condição diferente não em um julgamento de valor inferior, mas sim uma outra maneira de ler o mundo.

## 2.4. Considerações preliminares

Abordamos neste capítulo algumas diferenças dentro do contexto social. Uma vez constatada a dissemelhança, quais caminhos podemos seguir para aproximar e favorecer o diferente? A pesquisa foi dividida em quatro

categorias/eixos de observação: fala, motora, cognição e expressão. Por meio da sociolinguística interacional, acompanhamos o desenvolvimento do jogador segundo critérios de avaliação preestabelecidos. Entende-se que esses critérios de avaliação não sejam para categorizar o brincante em uma escala de mais ou menos sucesso dentro dos parâmetros esperados, mas sim para poder oferecer a ele uma assistência diferenciada e de acordo com suas reais potencialidades.

No próximo capítulo, apresentamos o “fazer com as mãos” como uma possibilidade de construção de conhecimento. Parto da ideia de que entender as possibilidades e as limitações daquilo que podemos fazer com as mãos fortalece nossas ações no mundo.

A pesquisa investiga os modos de fazer e brincar dentro de um grupo especial e busca afirmar sua dignidade e exaltar o respeito e a permanência, dentro de princípios éticos.

### 3. Design e linguagem: a mão potencializando a voz

#### 3.1. Epistemologia do gesto



Figura 21 - Computação gráfica sobre desenho de Escher – Zeichnem/Manos dibujando. Litografia, 1948.

Trata-se, aqui, de uma reflexão epistemológica da “atividade manual” na interação com a materialidade das coisas transformando-a em objetos. Os conceitos de objeto e coisa são apresentados nesta pesquisa segundo o pensamento de Argan, que afirma que “o objeto existe porquanto tenha sido projetado”. As coisas existem para serem transformadas em objetos. “O projeto é a relação direta entre uma atividade puramente intelectual e uma atividade manual” (Argan, 1992, p. 156). Por ser uma atividade manual, necessitando, portanto, de uma habilidade no agir com as mãos, apresenta-se uma reflexão sobre o empoderamento dessa parte do corpo. Entender a capacidade e o potencial da **energia das mãos** como ferramentas para o projeto e para a própria construção do conhecimento pode melhorar o desempenho do designer.

Esta pesquisa propõe um **brincar** com a materialidade das coisas como método de projeto. O conceito de brincar será tratado aqui segundo Ripper e Moreira (2014), no que se refere ao “jogador” na ação sobre a matéria, e Benjamin (1984), que relaciona o brincar a uma resposta da criança. Para falar

sobre as mãos, consideram-se os pensamentos e as reflexões de Câmara Cascudo e Eugenio Barba (1976). Apresenta também uma experiência, na qual o uso das mãos na brincadeira se mostrou eficaz no que se refere à concentração e à criatividade dos brincantes estudados em pesquisa exploratória de campo.

### 3.1.1.

#### O designer e a arte de brincar com as mãos

Como as mãos se tornaram responsáveis pelo conhecimento humano?

Ao me ver diante dessa reflexão epistemológica, talvez influenciado por minha formação como ator e palhaço ávido por um discurso narrativo, criei uma pequena história para facilitar a condução de meu pensamento.

O cenário é uma sala de conferências. Como convidados para aquela conversa, um pintor, um filósofo humanista e um cientista.

Sentados confortavelmente estavam aqueles três grandes pensadores. Cada um com seu saber específico da área na qual atuava, porém eram respeitados também pelo conhecimento histórico que adquiriram ao longo de suas vidas.

O filósofo tomou a palavra e disse:

— Uma vez que só sei que nada sei, como eu sei o que sei?

O cientista riu de forma graciosa e ponderou com sua inteligência científica:

— Uma vez que formulamos matematicamente a relatividade do Universo, passamos a dominar a natureza das coisas. Tudo se tornou possível para a ciência. Antes, olhávamos os fenômenos e aprendíamos com eles. Hoje, no chamado “mundo científico”, criamos os fenômenos. O fato de a Filosofia não encontrar respostas é lamentável. A ciência, por sua vez, construiu um novo mundo.

Após um grave silêncio, indagou o filósofo:

— O que restou do pensamento humano então, se vocês construíram um **novo** mundo, mas se esqueceram de que o humano será um **velho** algum dia? Infalivelmente, todos nós morreremos um dia. Esse paradoxo entre o domínio da natureza das coisas e a finitude do ser nunca será respondido pela ciência. Vocês estão fadados a uma não resposta. A reflexão epistemológica do ser é inevitável, e a Filosofia é a única capaz de fazê-la.

A conversa se estendeu por algum tempo. Em um dado momento, filósofo e cientista se deram conta de que o pintor nada falara — estava simplesmente

desenhando com sua caneta *speedball* em seu pequeno bloco de anotações. Havia feito o desenho dos dois, ambos gesticulando em suas falas, porém suspensos por fios como marionetes que replicam o comando de seus manipuladores.



Figura 22 - Charge de Luiz Gê.

O pintor naquele momento havia falado pela ação das mãos, que, no domínio da tinta sobre o papel, revelou seu pensamento sobre o fato.

Partindo dessa pequena história, inicio minha reflexão epistemológica acerca da construção do saber humano por meio da confiança na energia das mãos.

Será que posso afirmar que minhas mãos falam? Respondo pelo alfabeto dos surdos-mudos do abade de L'Épée, 1788 (Cascudo, 1976, p. 8).

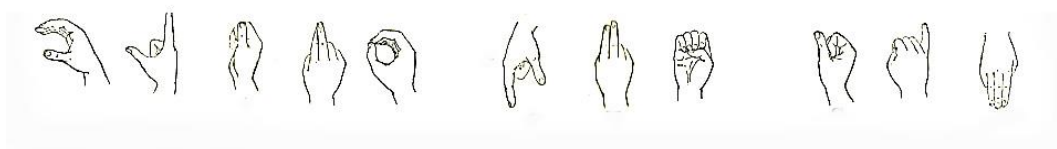


Figura 23 - "Claro que sim".

É preciso, no entanto, entender o significado do gesto.



### 3.2.

#### Usando as mãos para construir linguagem – *manos que hablan*

Em seu *Dicionário de Antropologia Teatral*, o diretor Eugenio Barba dedica um capítulo para falar das mãos. Ele justifica sua importância pela “complexidade de sua estrutura anatômica, pelas possibilidades de articulação, por suas qualidades comunicativas” (Barba; Savarese, 1990, p. 172). As mãos comunicam e constroem objetos que comunicam, e o designer deve estar atento a isso. Em seu livro *A linguagem das coisas*, Sudjic afirma que o “design passou a ser a linguagem com que se molda esses objetos e confecciona as mensagens que eles carregam” (Sudjic, 2008, p. 21). O que estou propondo aqui é uma reflexão acerca do potencial das mãos enquanto ferramentas de manipulação da materialidade das coisas, gerando assim conhecimento. Estou me dispondo a uma observação mais cuidadosa da potencialidade da energia das mãos como um princípio a ser seguido pelo Design — poderíamos chamar isso de verdadeiramente colocar a mão na massa. O designer, entendendo o potencial do gesto sobre a matéria, pode aprender com ela e melhorar seu desempenho ao projetar.

Luís da Câmara Cascudo afirma que o gesto é anterior à palavra. “O gesto é a comunicação essencial, nítida, positiva” (Cascudo, 1973, p. 6). Ele afirma, ainda, que antes das interjeições primárias a **mão** traduzia a **mensagem útil**. Bachelard, (apud Ripper; Moreira, 2014, p. 21) corrobora essa reflexão ao falar das **imagens materiais** produzidas pela confiança na energia de nossas mãos. As mãos, movidas pela consciência do ser, mostram-se ferramentas fundamentais na construção do saber humano. A ação das mãos sobre a materialidade das coisas, antes de qualquer reflexão teórica calcada nos diferentes saberes, é um ato presente que conduz ao conhecimento do objeto manipulado. Este conhecimento gerado pela ação sobre a matéria faz parte agora do conhecimento histórico humano. Ao transformar as coisas em objetos, o homem transforma o conteúdo de seu pensar em uma “unidade da forma, fechada e permanente em si mesma” (Cassirer, 2001, p. 37). Esta gera uma nova reflexão e constrói um novo pensamento, um novosaber. Apropriando-me do pensamento de Cassirer, que discorre sobre a construção das formas simbólicas, e aplicando-o às formas materiais, ou **imagens materiais**, posso afirmar também que esta aparente “reprodução” pressupõe sempre um trabalho original e autônomo da consciência. “Para recordar determinado conteúdo, é necessário que antes [...] a consciência

tenha interiorizado este conteúdo. Cada reprodução do conteúdo já encerra um novo estágio de reflexão” (ibid.). Cada ação sobre a materialidade das coisas do mundo gera nova reflexão, em uma dialética sem fim. As mãos produzem os objetos pensados. Argan reforça o conceito de objeto enquanto fruto de um projeto: “O objeto existe porquanto tenha sido projetado [...] é uma relação dialética entre objeto e sujeito” (Argan, 1992, p. 162). Segundo o autor, o projeto é um projetar contínuo exercendo sempre uma crítica sobre a existência das coisas, supondo qualquer coisa de diferente e evidentemente melhor. Cada ação no mundo material gera um outro objeto, que, com o tempo de sua permanência enquanto objeto de uso ou reflexão, passa de apenas material para uma complexa formulação simbólica, no entanto, não será dessa formulação simbólica que tratarei aqui. Estou falando do objeto em sua materialidade e das mãos enquanto ferramentas do pensar para agir nas coisas do mundo transformando e construindo saber na ação sobre essa materialidade.

Segundo Portinari, em suas aulas de Epistemologia do Design na PUC-Rio em 2014, é sempre muito delicado exemplificar a construção do conhecimento como princípio natural do humano usando as imagens rupestres. Longe de querer cair neste simulacro-visão sem realidade, atrevo-me a usá-las como exemplo não de uma construção de sentido antropológico, que cairia em especulações teóricas e não vivenciais, mas sim na construção de um conhecimento técnico, que nasce da “materialidade, da práxis, da familiaridade com a matéria (engajamento do corpo, a matéria a ser transformada)” (Portinari, 2011, p. 100). O que importa aqui é a construção de um saber técnico. Uma vez dominada a técnica de representação, ela passa a ser um saber adquirido e replicável. As mãos em negativo datadas da Pré-

-história são, atualmente, consideradas as primeiras representações deixadas por nossos ancestrais. Independentemente da especulação epistemológica sobre o fato, não temos como negar sua execução técnica. O uso de um tubo de osso ou madeira para soprar o pigmento em pó, tendo as mãos como máscara, pode ter sido, em um primeiro momento, uma ação involuntária, mas, uma vez diante do fenômeno, o humano se encanta, e, com isso, repetir o gesto passa a ser uma brincadeira que fascina.

Resolvi, pelo simples exercício da brincadeira, reproduzir as mãos em negativo usando materiais contemporâneos: *spray* sobre madeira substituindo o

sangue e a gordura aglutinantes, os pigmentos naturais, os ossos perfurados e a pedra como suporte definitivo dessa expressão humana. O simples fato de fazer esse desenho me conecta ao passado ancestral na repetição de um gesto que agora já não encanta tanto, pois a simplicidade parece estar perdendo seu espaço no mundo. De qualquer maneira, na passagem do projeto técnico à reprodução da imagem, o conhecimento sobre essa ação é construído.



Figura 24 - Grafite sobre madeira e manipulação digital.

Em que momento de nossa história se perdeu esse encantamento das coisas simples, o encanto diante do assombro causado pela representação da mão na pedra e o fascínio perante a certeza da energia potencial da mão, que é também a ferramenta motriz dessa representação? Lembro-me de que quando criança brincava com a sombra de minhas mãos projetadas na parede do quarto. Não existia um pensar sobre essa ação, apenas a magia da ausência da luz em movimentos repetidos. Outra brincadeira que também me lembro de fazer na infância envolvia as mãos e precisava de um pequeno espelho para refletir a luz do Sol. Riscar as paredes com luz tendo esse controle em cada movimento executado por mim enchia-me de poder. Ao brincar de pegar a bola de luz, um jogo que já envolvia outro participante, certamente os jogadores sabiam da impossibilidade de se pegar a bola de luz, mas isso não importava naquela brincadeira, pois o jogo era ter um manipulador com o poder sobre a bola e outro que se prestava a brincar em uma missão impossível. Encantamento e poder movimentam o agir e o brincar na infância. Penso com essa reflexão que primeiro

temos de brincar e nos encantar diante dos gestos para depois configurá-los, nomeá-los e dotá-los de significado e poder. O designer que conhece na prática o potencial da materialidade das coisas pode projetar com mais propriedade. Ele deve primeiro se encantar com as possibilidades oferecidas pelo material assim como a criança se encanta diante do brinquedo, diante do fazer “sempre de novo”, saboreando com renovada intensidade os triunfos e as vitórias.

“A resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função” (Benjamin, 1984, p. 14). A resposta do designer pode seguir esse mesmo caminho: brincar com a materialidade das coisas do mundo, construindo, corrigindo e mudando seu sentido; manipular a matéria para compreender sua textura, seu peso, seu cheiro, agir sobre ela como forma de compreender suas possibilidades. Assim, pensamento e ação tornam-se uma unidade representada pela forma.

Retornando às mãos em negativo, a manipulação da materialidade presente no momento justo da representação proporcionou a construção de um primeiro saber documentado. O domínio das possibilidades e habilidades das mãos sobre a materialidade das coisas tem início com o próprio ato do fazer. É agindo sobre a matéria que as mãos transformam a ação em conhecimento.

“A matéria convida a uma ação” (Ripper; Moreira, 2014, p. 9). Essa ação será diferente para cada indivíduo, porém, uma vez testada sua eficiência sobre a matéria de um dos diferentes agentes e observadores presentes no ato de fazer, o resultado dessa ação se destaca e ela é transformada em método, podendo assim ser repetida pelo indivíduo em uma ação previamente pensada. Constrói-se conhecimento a partir da ação sobre a matéria. Durante muito tempo, ela serviu como fonte para criação de novas técnicas. A matéria sugere a ação conduzindo a novos experimentos estabelecidos pelos limites físicos e pelas condições de acoplamento dos elementos. Vivemos a era científica adotando um pensamento inverso — agora não é mais a matéria que convida a uma ação. Segundo Bachelard (apud Ripper; Moreira, 2014, p. 27), no mundo científico em que vivemos, a técnica cria as matérias exatas que respondem a necessidades bem definidas. É como se pudéssemos criar um objeto sem saber como ele será feito. **O homem técnico, antes de inventar, sabe que pode inventar.** Não adotaremos, aqui, este pensamento inverso. Penso que a manipulação da matéria real já forneça elementos suficientes para a elaboração de técnicas de uso. A tecnologia gerada a

partir da ação sobre a matéria nos permite criar novos objetos de uso. O designer, entendendo as qualidades físicas da matéria, estará assim mais propenso a realizar o que ele entende como objeto ideal adquirindo o que Kant chama de “conhecimento verdadeiro”, ou aquele que coincide plenamente com seu objeto.

### 3.3.

#### Design e linguagem no Teatro de Bonecos – abordagem técnica

Projetar bonecos é um fazer manual que requer conhecimento sobre a materialidade das coisas que serão manipuladas para a conformação do objeto/boneco pensado; é um fazer repleto de etapas cognitivas, *step by step*, impregnadas de contextos simbólicos, trazidos nesta pesquisa pelo viés da semiologia, da semiótica, da iconologia e da iconografia a título de se criar uma terminologia linguística para categorizar o Design de Bonecos. Pretende-se com a pesquisa contribuir, também, com os estudos que colocam o boneco como fenômeno de linguagem, contribuições pelo olhar do designer.

Design e linguagem são amplamente complementares e afins. O mesmo acontece entre o Teatro de Bonecos e a linguagem. Relacionar o designer com o Teatro de Bonecos é quase um passo instantâneo.

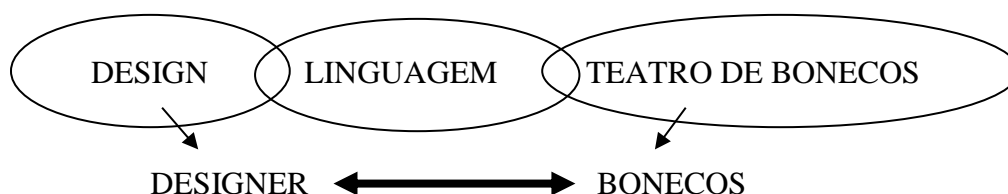


Figura 25 - Design, linguagem e Teatro de Bonecos.

Retomo a pesquisa de campo e penso nas **questões norteadoras** deste projeto, de como o Teatro de Bonecos participa da promoção do desenvolvimento da pessoa com diversidade intelectual e em como o Design atua enquanto mediador nesse processo.

Em pesquisa de campo, nos primeiros encontros com os jogadores/brincantes, procurei concentrar toda a atenção nas mãos.



Figura 26 - Aluna da SSD em exercício com as mãos.

Os exercícios propostos foram inspirados em diversas técnicas que colocam a “mão como instrumento básico criador do movimento e controlador dele, como um motor para os princípios da animação” (Converso, 2000, p. 38. Tradução livre do espanhol).

Passei a propor diversos movimentos com as mãos. Eram como exercícios de aquecimento que se davam em roda, formada sempre antes do início das atividades, e que serviam, também, como um balizador da atenção e da concentração dos participantes. Era importante que os exercícios fossem repetidos durante os encontros, pois possibilitavam acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Apresento, a seguir, duas dinâmicas que foram exploradas na pesquisa de campo realizada na Sociedade Síndrome de Down (SSD) durante o primeiro semestre de 2014. Tenho como pressuposto que o Design, como campo interdisciplinar, e o Teatro de Bonecos (justificando aqui toda essa atenção dada às mãos), como mediador e facilitador da comunicação, tornam-se meios capazes de contribuir para o desenvolvimento expressivo de pessoas com diversidade intelectual.

É, portanto, uma pesquisa “voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas” (Thiollent, 2011, p. 15).

Após alguns encontros como observador dentro da sala de aula para entender melhor a dinâmica do grupo, passei a ter na SSD três turmas com aproximadamente seis alunos com diversidade intelectual. Os primeiros encontros faziam parte da pesquisa de campo participativa, porém assistemática. Eles aconteciam todas as terças-feiras durante uma hora com cada turma em uma

oficina de construção de bonecos e produção de narrativas. Esses primeiros encontros serviram para traçar os próximos passos da pesquisa, agora dotada de uma metodologia sistemática. Retomando o potencial da energia das mãos, adotei como primeiro foco a seguir o reconhecimento por parte dos alunos de suas próprias mãos — reconhecer o potencial das mãos para dar fala aos pensamentos. No Teatro de Bonecos, fala-se em manipulação — usar as mãos para dar vida aos bonecos. Passei, então, a propor exercícios de reconhecimento das mãos. Um que sempre repito no início da aula aprendi em uma oficina de teatro.

#### **a) DINÂMICA “FLUXO-PULSO”**

Consiste em formar uma roda na qual todos os membros que a compõem estejam de mãos dadas. Quem começa a dinâmica deve apertar com a mão direita a mão esquerda de quem está a seu lado. Assim que recebe esse aperto de mão, o segundo membro da roda deve passar esse estímulo para o próximo, apertando sua outra mão, e assim sucessivamente até o aperto da mão voltar para quem começou a dinâmica.

O que notei ao longo das aulas foi um crescimento da atenção dos alunos. A repetição da “brincadeira” ajuda na concentração e favorece um relaxamento e uma aproximação entre os alunos. Depois de algumas aulas, acrescentamos uma nova etapa na dinâmica: cada jogador passou a falar, junto com o aperto da mão, o nome do jogador ao lado. Trabalhamos com isso a memorização e, mais uma vez, a aproximação entre os membros participantes. Outra variação consiste em trocar a ordem dos jogadores na roda e recomençar o exercício.

#### **b) DINÂMICA “BOLA”**

Os jogadores se posicionam em roda. Quem começa a dinâmica pega uma bola de malabarismo e joga de uma mão para outra três vezes. Terminando esse movimento, joga a bola para quem está do seu lado direito e fala seu nome. O jogador que acaba de receber a bola deve fazer o mesmo movimento que o anterior e jogar a bola ao próximo, lembrando-se sempre de falar o nome. Assim o jogo segue até que a bola retorne ao primeiro jogador. Trabalhamos com esse exercício concentração, equilíbrio e ritmo. Algumas variações podem ser somadas a essa dinâmica, tais como mudar o movimento que cada participante fará com a

bola; usar duas bolas, cada uma seguindo em uma direção diferente na roda; quem estiver com a bola poderá escolher para quem jogará... Enfim, o importante é manter o foco no uso das mãos para a realização das dinâmicas. Relato, a seguir, um trecho de meu diário de campo, escrito em 17 de março de 2014, quando estava preparando minha segunda aula:

Pretendo continuar enfatizando a importância das mãos para a realização e a concretização das dinâmicas. Parto da ideia de que entender as possibilidades e as limitações daquilo que podemos fazer com as mãos é o ponto de partida para o que pretendo trabalhar nesta pesquisa.

Portanto, uma vez que defini a mão como objeto de estudo e potencializador do fazer, passei a propor sempre exercícios que motivassem a percepção dessa parte do corpo. Um exercício básico consiste em colocar uma folha de papel diante do aluno e, com o uso de uma caneta ou lápis, e pedir que ele contorne sua mão. Esse é um exercício simples que já apresenta uma primeira leitura do aluno: firmeza de traço, enquadramento no papel, detalhes no desenho — tudo isso vai dando referências para um entendimento do comportamento de cada aluno. Embora seja um exercício relativamente simples, dentro do meu grupo de estudo pude perceber que a maioria dos alunos apresentou dificuldade em contornar a própria mão com o lápis. Alguns por questão de pega, outros por estarem sempre levantando a mão para ver cada passo do desenho e, ao reposicionarem a mão no papel, perdiam o registro desfazendo a sequência do desenho.

Exemplifico a relevância do fazer com as mãos narrando uma das observações do campo: quando terminamos o exercício do contorno da mão, ficamos um tempo conversando. Nesse momento, a luz do Sol que entrava pela janela que fica do lado esquerdo de quem entra na sala formava na parede oposta um grande retângulo iluminado. Reparei que um dos alunos, talvez ainda motivado pelos movimentos feitos com as mãos (exercício de aquecimento realizado antes de cada aula), estava brincando com as sombras projetadas na parede. Não sei se esse aluno já havia vivenciado essa possibilidade, mas estava tão envolvido com aquele recurso, que me chamou a atenção. Comentei, então, sobre esse gesto com os outros alunos, e, em um dado momento, essa simples “brincadeira” passou a ser compartilhada por quase todos — foi impressionante a facilidade com que eles se envolveram com esse recurso casual. Brincar com as sombras das mãos demonstrou, naquele momento, ser um grande atrativo para



eles. Foi um momento lúdico que se mostrou eficaz no que se refere à concentração e à criatividade.



Figuras 27, 28 e 29 - Alunos brincando com as sombras projetadas na parede. Fotografias do autor.

### 3.4.

#### Considerações preliminares – aprender brincando

Existem muitas formas de trabalhar a construção do conhecimento e, com ele, criar objetos e histórias. O que estou propondo com este capítulo é uma reflexão sobre a construção desse conhecimento por meio do **brincar**, do encantamento e da ludicidade do agir com as mãos na materialidade das coisas. As crianças transformam os objetos em brinquedos ao manipularem a materialidade das coisas. Fazem isso “graças à força de imaginação da criança” (Benjamin, 1984, p. 72). O designer deve entender esse princípio regendo a força de sua imaginação ao manipular a materialidade das coisas. *Manos que hablan*,

conforme afirma Eugenio Barba, mãos que jogam e constroem os objetos projetados. Entender o potencial das mãos pode ajudar na construção das noções de comportamento, sentimento e pensamento. Reforço, aqui, os conceitos de “ação” e “pensamento” dizendo que nossas ações são nosso pensamento; pensar uma ideia, um momento vivido, um objeto... Enfim, as coisas estão em nossa mente para serem expressadas, pois, “evidentemente, depois do projeto deve-se passar necessariamente à execução” (Argan, 1992, p. 159). Uma das maneiras que temos de executar um “pensamento” é utilizando a ação das mãos. Elas são como ferramentas de expressão e podem criar e dizer muitas coisas. Um gesto ou um posicionar de dedos passam a conter significados e a participar do processo de aprimoramento da subjetividade e de constituição de identidade. O saber do designer, portanto, pode ter um melhor rendimento a partir do manipular e do “saborear” a materialidade das coisas.

Esta pesquisa está inserida na experiência com a metodologia de manipulação e criação de bonecos e objetos interativos, colocando isso em prova em uma situação-limite, em um grupo no qual, além de uma diversidade intelectual, muitas vezes há uma diversidade emocional.

Tive como objetivo neste capítulo valorizar o poder de ação das mãos. Pode--se configurar e conformar a materialidade das coisas existentes tendo as mãos como agentes desse processo. A “mão na massa” revela propriedades do material que a simples observação e a reflexão meramente intelectuais não dão conta de mostrar, pois as mãos se comunicam e produzem linguagem.

Destaco que o designer, além das relações interdisciplinares de sua práxis, deve também se apropriar desse poder de ação das mãos para guiar seus projetos. Em se tratando do designer de bonecos, o entendimento e a manipulação dos componentes materiais desse objeto comunicativo favorecem o ato de projetar.

No próximo capítulo, trataremos do objeto boneco em seus modos de fazer e apresentaremos uma visão técnica e simbólica da arte de construir e projetar bonecos tendo como mediador o designer de bonecos. Questões relevantes na hora de pensar uma personagem também serão tratadas nesse próximo capítulo.

## 4.

### **Caminhos da pesquisa – MODOS DE FAZER Bonecos mediados pelo designer**

#### 4.1.

##### **Design e Teatro de Bonecos**

Este capítulo trata de algumas redes de significação simbólica que envolvem a criação de um boneco. A escolha dos materiais, o estudo das formas, das cores, do gênero, da personalidade do boneco e outros atributos necessários na hora de projetá-lo são abordados. Antes de conformar o objeto/boneco, o designer de personagens precisa elaborar o projeto desse boneco. Conforme nos coloca Argan “o projeto é já uma imagem feita visando uma execução técnica, [...] o projeto é a relação direta entre uma atividade puramente intelectual e uma atividade manual” (Argan, 1992, p. 156). Sendo assim, a construção do objeto boneco passa primeiramente por uma elaboração mental, onde são imaginados caminhos possíveis, formas de representação pertencentes ao repertório do agente envolvido na ação de transformação do pensamento/projeto em objeto construído. O “mestre de fazer” inicia o projeto que pode seguir dois caminhos: um é a partir de uma demanda cênica, um *‘briefing’*, onde as personagens são definidas pelo texto teatral, e cabe ao projetista atender a essas características que vão identificar cada personagem; o outro é a partir de uma elaboração pessoal, onde o “mestre de fazer” escolhe os caminhos que quer seguir para definir seu boneco. Entende-se aqui que as características escolhidas para montar a personagem refletem relações simbólicas estabelecidas pelos agentes no momento em que confeccionam seus bonecos.

O capítulo apresenta também o ‘boneco/títere’ como objeto de estudo do Design, sustentado por autores como Bomfim (2014) e Erwin Panofsky (2002) numa organização iconográfica e iconológica da nomenclatura usada no teatro de bonecos; investiga o boneco ‘títere’ no que se refere à sua inclusão na tríade ‘forma, significado e função’, a partir de textos de Ostrower (1997), Sudjic (2010) e Farbiarz (2014); e o apresenta também como fenômeno de linguagem segundo a teoria de Peirce, a partir de textos de Santaella (2014), Braidia e Nojima (2014). O boneco é apresentado a partir de textos de Amaral (1996), Curci (2002) e Alcure (2001), e os fenômenos de linguagem são também abordados pelos autores Bakhtin (2014), no que se refere à composição dentro do gênero, tomando como

referência de análise os conceitos de **estágio superior**, o tema, e de **estágio inferior**, a significação. Já Cassirer (2001) aborda as formas simbólicas.

A pesquisa enquadra esse objeto, enquanto signo/linguagem, através da adaptação de conceitos da Semiótica. Segundo Braidão e Nojima, podemos conceituar a Semiótica como “a ciência geral dos signos, ou ciência da significação, ou ainda, a ciência que estuda todas as linguagens” (Braidão; Nojima, 2014, p. 27). Entendemos aqui que o boneco ‘títere’ está impregnado de significações tanto em seu aspecto formal (configuração/conformação), quanto na ação dramática (signo em movimento), constituindo, assim, uma linguagem. Segundo Curci, a representação ou a manipulação de um boneco transmite “a su vez [...] una serie de signos que integran un lenguaje” (Curci, 2002, p. 52). É a partir desses fundamentos que se propõe aqui uma investigação deste objeto comunicativo pelo olhar do Design.

*ALGUMAS HISTÓRIAS ENSINAM, outras divertem, outras perturbam, mas todas elas deixam no leitor uma impressão. Comentário de Pedro Sussekind sobre obra de Kleist (2013, p. 45).*

*A história descrita por Kleist (1777-1811, contemporâneo e amigo de Goethe) refere-se ao encantamento de um bailarino, o senhor C..., que passou a frequentar um teatro de marionetes “armado na praça do mercado, e que alegrava o povo por meio de pequenos dramas burlescos entrecortados com canto e dança” (idem, p. 11). O bailarino afirmava que, querendo aprimorar-se, poderia aprender muitas coisas com a observação do movimento dos bonecos. Dizia que o ator e o bailarino são afetados em suas ações pela força gravitacional, e que o movimento da marionete (boneco de fio) não tem esta afetação. A afetação aparece quando “a alma (vis motrix) encontra-se em qualquer outro ponto que não seja o centro de gravidade do movimento” (idem, p. 27). As marionetes são antigravitacionais. Enquanto que, para o bailarino, a força da gravidade é um obstáculo a ser vencido; para a marionete, essa força, em conjunto com a força do manipulador, é que garantem o movimento. O uso da força gravitacional como regente do movimento perfeito é mais controlado na marionete. O bailarino, ao perceber este mecanismo de movimento na marionete, a partir de um centro gravitacional, no interior da figura, pode usá-lo em sua dança. O corpo/objeto/matéria sendo movimentado pela ‘vis motrix’.*

#### 4.2.

##### O objeto ‘boneco’

Há uma multiplicidade de definições pelas quais o boneco pode ser abordado, numa sucessão que se estende desde um ponto de vista material e técnico, onde são abordados o projeto e a configuração bidimensional e tridimensional dos materiais para a representação, a construção e a conformação de um boneco em si, até o alcance, num outro extremo mais abstrato, de uma ‘filosofia do boneco’, que busca explorar esse objeto como forma de comunicação e representação do imaginário humano. Inicia-se aqui uma análise do boneco

como o objeto em si. Para falar da materialidade do boneco, consideramos inicialmente:

A FORMA: a configuração/conformação perceptível do objeto/boneco por meio da visão e do tato. No boneco, a forma está diretamente ligada à conformação da matéria. Tamanho, textura, cor, peso e volume são propriedades da forma. Por ser configurada (projeto) e conformada (objeto/boneco) pelo humano, trata-se de uma coisa artificial. Pode ser dividida em: ‘forma configurada’ (Bomfim, 2014, p. 19) bidimensional, quando tratamos do desenho e projeto de um boneco; e ‘forma conformada’, em Bomfim, a **figura**, quando nos referimos ao ‘objeto boneco’ propriamente dito. Segundo Wong, a forma é constituída por todos os elementos; “neste sentido, não é só uma forma que se vê, mas, sim, uma figura com tamanho, cor e texturas determinados” (Wong, 1980, p. 12).

A MATERIALIDADE: tudo que se refere à construção material do boneco — o projeto, os desenhos, as primeiras representações e estudos, a escolha dos materiais, os mecanismos de movimento e controle e as técnicas de confecção são propriedades da materialidade. O domínio da materialidade, presente no ato de conformação do ‘objeto/boneco’, vai garantir a realização do boneco projetado. Forma e materialidade são *características intrínsecas* do boneco. (Braidia; Nojima, 2014, p. 21).

O SIGNIFICADO: os signos precisam ser reconhecidos, para que o significado deles seja entendido. Todo boneco é projetado para gerar um significado, “um efeito concretamente experimentado nesse percurso de leitura em situações contextualizadas”. “O significado se concretiza na medida em que é usado nas trocas comunicacionais” (idem, p. 64). O boneco é um objeto comunicativo projetado para transmitir uma informação, tanto na sua conformação, quanto no seu uso enquanto objeto cênico. “O significado, de fato, não se apresenta completamente autônomo, pois está relacionado com a forma e com a função, seja condicionando-as ou sendo condicionado por elas” (idem, p. 65).

A FUNÇÃO: está mais diretamente ligada ao títere, ao objeto em ação dramática, numa função cênica. Considera-se, no entanto, como sendo também um atributo do boneco, de sua materialidade, porque aponta caminhos que devem ser considerados no projeto. Todo boneco é projetado e construído para cumprir uma função cênica. No meio teatral, a palavra “função” significa o próprio ato de representar. O boneco é a representação material de uma personagem projetada

por um agente e deve ter características formais que o identifiquem. A forma e a materialidade se completam na função.

Existem muitas maneiras de se construir um boneco. Diferentes materiais podem ser usados e muitos caminhos seguidos. A própria forma de manipulação pode apontar escolhas e definir materiais que melhor atendam a essas demandas. Vale apresentar as principais terminologias usadas para definir o boneco ‘títere’ e os tipos de manipulação usados no teatro de bonecos no Brasil. Borba Filho apresenta a palavra *marionnette* como “pequena figura de madeira ou papelão, que uma pessoa colocada atrás de uma empanada faz mover com a ajuda de fios, das mãos ou de molas” (1987, p. 9). Passou a ser um nome genérico dos bonecos<sup>9</sup>, porém, hoje, seu emprego está associado a um tipo específico de bonecos: marionete = boneco de fio. Segundo o autor, a palavra mais comum é ‘títere’, correspondente à *marionnette* francesa, ao *puppet* inglês e ao *fantoccio* italiano” (ibid.). No Brasil, o espetáculo tem várias designações. Destaca-se o ‘mamulengo’, como manifestação popular da arte de ‘botar boneco’. Usa-se também ‘fantoche’ e ‘bonifrates’. Amaral<sup>10</sup> utiliza a palavra ‘boneco’ como termo genérico, que abrange diferentes técnicas de manipulação. Conforme já mencionado, nesta tese empregamos a palavra ‘boneco’ para designar o objeto ‘boneco’ inerte; e ‘títere’, para designar o boneco em movimento dramático. Entende-se aqui que o uso diferenciado da terminologia facilita a compreensão do objeto em si. O designer, ao empregar o termo ‘boneco’, passa a saber que está diante do objeto material com suas características próprias, seu peso, textura, escala, proporção, enfim, todas as etapas de projeto pertencentes à configuração e conformação de um boneco em seu **estágio inferior** de significação. Bakhtin emprega este termo para a significação da palavra no sistema da língua, ou, “em outros termos, a investigação da palavra dicionarizada” (Bakhtin, 2014, p. 136). Colocar o boneco nesse **estágio inferior** é entender que se trata de um objeto analisado tecnicamente, de maneira “dicionarizada”, como afirma Bakhtin. Pode-se projetar uma metodologia de construção de bonecos, pois trata-se de questões técnicas.

<sup>9</sup> Encontrei em Goiânia uma marionete ao mesmo tempo movida por um fio por baixo (Borba Filho, 1987, p. 10).

<sup>10</sup> Títere seria a mais apropriada, mas não é usada por se aproximar muito do espanhol. E em congresso realizado em Ouro Preto, 1979, pela Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB) foi decidido que a palavra bonecos seria a mais indicada (Amaral, 1996, p. 72).

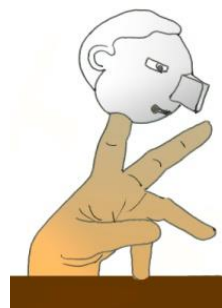
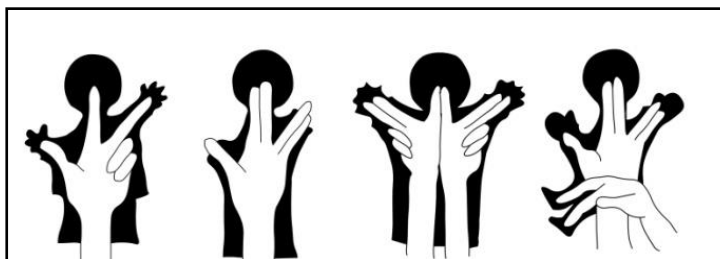
Quando utilizamos a palavra ‘títere’, estamos diante de outro fenômeno, como afirmava Modesto, o boneco em ação dramática. Aqui o resultado não depende apenas das soluções técnicas envolvidas. A habilidade e o talento do manipulador são elementos fundamentais nesse momento do jogo, e esse novo jogo permite ao designer uma pesquisa mais simbólica do ‘objeto boneco’, pois esse estará agora a serviço de um **estágio superior**, o tema, onde existe uma enunciação concreta (ibid.): a representação teatral.

Para **simular**<sup>11</sup> uma vida no objeto inerte, o manipulador precisa tocar no boneco.

Modesto destaca, inicialmente, duas categorias técnicas para definir o toque: a manipulação direta — quando a mão do manipulador está em contato direto com o boneco; e a manipulação indireta — quando o movimento é feito por meio de um extensor que pode ser rígido ou flexível.

### MANIPULAÇÃO DIRETA

Neste tipo de manipulação o boneco é um prolongamento direto da mão do manipulador. No boneco de luva, a mão é a própria alma do boneco.



Figuras 30 e 31 - Ilustrações do autor a partir de imagens do livro *Le monde des marionnettes*, de René Simmen (1972, p. 105).

O FANTOCHE – Boneco de Luva – é um boneco de cabeça de madeira, de massa ou de papelão, montado num camisolão de pano. Seu movimento é produzido pela mão: introduz-se o dedo indicador na cabeça e os dedos polegar e

<sup>11</sup> Curci prefere usar a palavra ‘simular’ em vez de ‘dar vida’. “*El titiriteiro simula que el objeto tiene vida y el títere aparenta que la tiene*” (Curci, 2002, p. 19). Modesto, por sua vez, defende que o manipulador empresta sua alma ao boneco. Não seria, portanto, uma simulação, mas, sim, um gesto de pura doação. Como estamos falando aqui especificamente do movimento mecânico do boneco, a palavra simulação foi utilizada. Quando estivermos tratando da representação, do objeto boneco em função dramática, do ‘títere’ em ação, entendemos que o manipulador está dando vida ao boneco.



médio nos braços; (Borba Filho, 1987, p. 9). Fantoche, ou boneco de luva, é o boneco que o bonequeiro calça ou veste. (Amaral, 1996, p. 71).

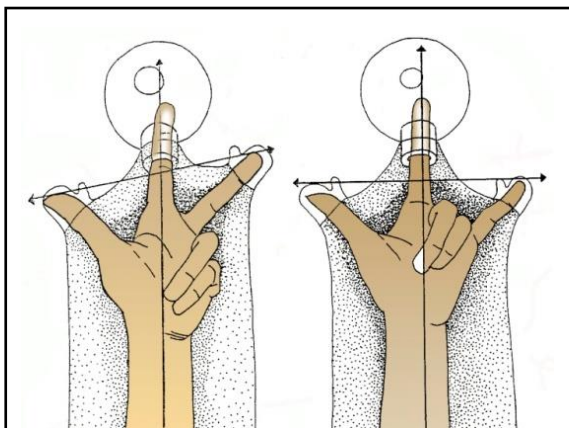


Figura 32 - Fettig, 1978, p. 36.

Esta variação apresentada por Fettig pretende corrigir um dos problemas mais frequentes na manipulação de bonecos de luva: a diferença entre os dedos que causa uma desproporção no boneco. Embora este estudo minimize este problema técnico, a manipulação com o dedo mínimo é extremamente difícil e desconfortável, exigindo do manipulador grande esforço físico.

Existem algumas variações também quanto à postura do manipulador conforme ilustrações a seguir.

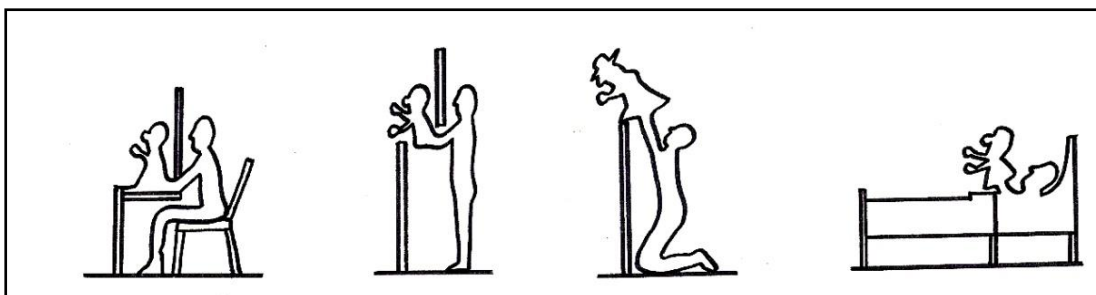


Figura 33 - *Palco modulado para Teatro de Bonecos*. Ilustrações do autor a partir de material bibliográfico fornecido por Manuel Kobachuk para a disciplina Planejamento, Projeto e Desenvolvimento de D.I., ministrada pelo professor Joaquim Redig. ESDI, 1984.

Essas curiosas ilustrações, decalcadas do livro de Aldo Musarra, apresentam manipulações diretas obtidas com a estrutura da própria mão do manipulador. São chamadas pelo autor de *títeres* animados “dos dedos” (Musarra, 1958, p. 123-124).

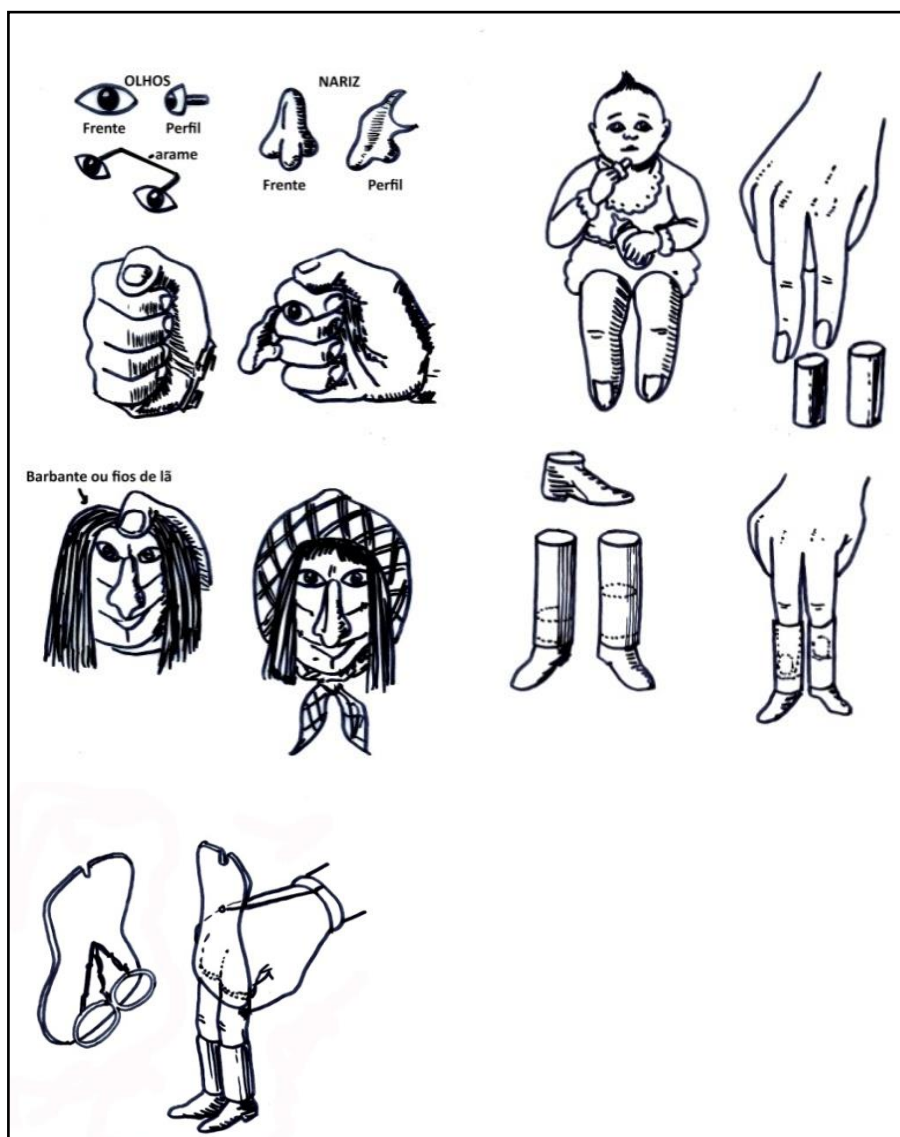


Figura 34 - Títeres animados, “dos dedos”. Ilustrações do autor a partir da obra *Fabricacion de Articulos de cotillon, chascos y fiestas infantiles*, de Aldo Musarra (1958).

A manipulação direta pode também ser encontrada nos chamados ‘bonecos de balcão’. Neles, as partes que compõem o boneco são tocadas e conduzidas pelo manipulador. Em alguns casos, o ator/manipulador pode vestir partes do boneco.

Derivado do “*bunraku*” japonês, que utiliza três manipuladores por boneco, este gênero difundiu-se pelo Ocidente, originando diversas variantes, dentre as quais, destaca-se a curiosa forma de teatro onde os marionetistas se vestem de preto e se tornam invisíveis pelo jogo de luz. Chamado informalmente de “balcão”, é manipulado por detrás, apoiando-se num pedestal, mesa ou balcão. (Giramundo, 2004).



Figuras 35, 36 e 37 - Manipulação de bonecos *bunraku*. Ilustrações do autor a partir de imagens dos livros de Musarra (1958, p. 92) e Simmen (1972, p. 67-69).

Mesmo sendo um ‘boneco de balcão’, Modesto não considera o *bunraku* como sendo um boneco de manipulação direta, uma vez que suas partes são movidas por pequenos extensores rígidos e por cordas que acionam movimentos mais delicados.



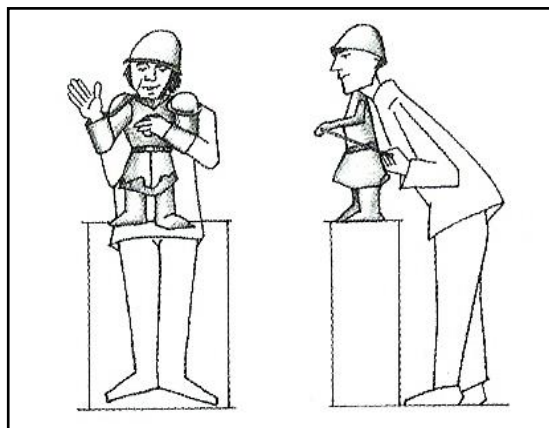
Figura 38 - Boneco de corpo inteiro. Ilustração do autor, a partir de imagem fotográfica disponível em UNIMA – Union Internationale de La Marionnette – Grupo Contadores de História. Parati: Brasilien, 1989, p. 87.

Bonecos de BALCÃO podem ser divididos em duas categorias: **bonecos de corpo inteiro** (fig. 38), onde o manipulador os movimenta por contato direto, à vista do público, ou usando roupas escuras que se confundem com o fundo do cenário por meio de efeitos de iluminação – caixa preta e cortina de luz. O manipulador fica no mesmo plano que o boneco.



Figuras 39 e 40 - Bonecos de vestir. Ilustrações do autor.

**Bonecos de vestir**<sup>12</sup> cujas partes do corpo são do próprio manipulador, ou seja, as mãos do boneco são as próprias mãos de quem o está manipulando, a cabeça do manipulador pode ser a própria cabeça do boneco. O manipulador pode estar no mesmo plano ou abaixo do boneco.



Figuras 41 e 42 - Boneco confeccionado para o espetáculo 'Eu e meu guarda-chuva', de Hugo Possolo e Branco Melo. Fotografia de Guga Melgar. Ilustração e boneco de Eduardo Andrade.<sup>13</sup>

## A MANIPULAÇÃO INDIRETA

**Extensor rígido:** entre a parte do boneco que vai ser manipulada e a mão do operador existe uma haste, geralmente metálica, que conduz o movimento. As hastes mais usadas em bonecos de vara são as de estrutura similar a de um guarda-

<sup>12</sup> Amaral define que o ator vestido com a personagem boneco pode ser um boneco-máscara ou uma máscara-corporal (Amaral, 1996, p. 72).

<sup>13</sup> No primeiro esquema, as mãos do manipulador são também as mãos do boneco. No segundo, o braço do boneco é manipulado por vara.

chuva; elas possuem acabamentos em suas extremidades que permitem sua fixação nas partes do boneco. As hastes ou raios que sustentam os aros de rodas de bicicletas também são frequentemente usados. São menores, porém com acabamento nas extremidades em rosca, o que permite adaptar pequenas peças que também possuam rosca.

Boneco de VARA ou VARETA – boneco de madeira ou de outro material qualquer, articulado e movimentado por varetas (Borba Filho, 1987, p. 10). Montado em torno de uma vara principal que sustenta o conjunto, este gênero é derivado do “*wayang*”, gênero de boneco da ilha de Java, Indonésia (Giramundo, 2004).

O gênero de bonecos de vara é tido por muitos como derivado do *Wayang* javanês. É assim chamado por ser manipulado por meio de varas presas nas mãos do boneco e de uma vara responsável pela fixação da cabeça ao corpo. Os bonecos de vara são geralmente manipulados por uma única pessoa; no entanto, existem bonecos que necessitam de mais de uma pessoa para uma melhor animação. Por serem maiores que os bonecos de luva, quase sempre apresentam mecanismos para movimentar a boca ou partes do rosto. São bonecos de corpo inteiro ou apenas da cintura para cima, confeccionados também em diversos materiais, sendo, mais frequentemente, utilizados a madeira, a massa de papel, o couro e a sola, o isopor, a espuma, entre outros. (Oliveira, 1986)



Figura 43 - Composição do autor a partir de ilustração de Júlio Espíndola (1979, p. 16). Cabeça do boneco “Ratonildo” feita com embalagens plásticas. Cartilha *Forever*.  
Figura 44 - Boneco *wayang*. Ilustração do autor.

Este gênero/tipo de boneco é para o designer um prato cheio. As possibilidades de mecanismos e materiais para pesquisa são sempre um desafio para a melhor solução e adequação do boneco projetado para o contexto cênico para o qual foi criado. Destaco aqui alguns mecanismos para braços, muito bem documentados por Fettig e Giramundo, que se repetem nas documentações encontradas e que são usados pelos construtores de bonecos. Foi a partir desses

estudos que desenvolvi as adaptações para os bonecos de PET em minha pesquisa como designer de bonecos. A substituição de materiais tradicionalmente usados no projeto e a confecção de bonecos com materiais plásticos e resíduos sólidos é a minha contribuição como designer dentro desta área. É importante lembrar que usar resíduos sólidos para a construção de bonecos não é uma experiência nova dentro dos modos de se fazer bonecos. Ao longo de trinta anos dentro deste meio, observei e convivi com diversos bonequeiros — Paulinho Polika (estagiário do Giramundo e diretor do grupo de bonecos Armatrux, de Belo Horizonte), Fernando Santana, Bruno Descaves, entre outros — que também utilizam objetos improvisados e muitas vezes descartados na confecção de partes de seus bonecos. O diferencial que apresento em minha pesquisa é a utilização das embalagens PET e de outros resíduos plásticos como estrutura e acabamento dos próprios bonecos. Esta pesquisa pode ser consultada em minha dissertação de mestrado PUPPET: Bonecos de PET (2007).

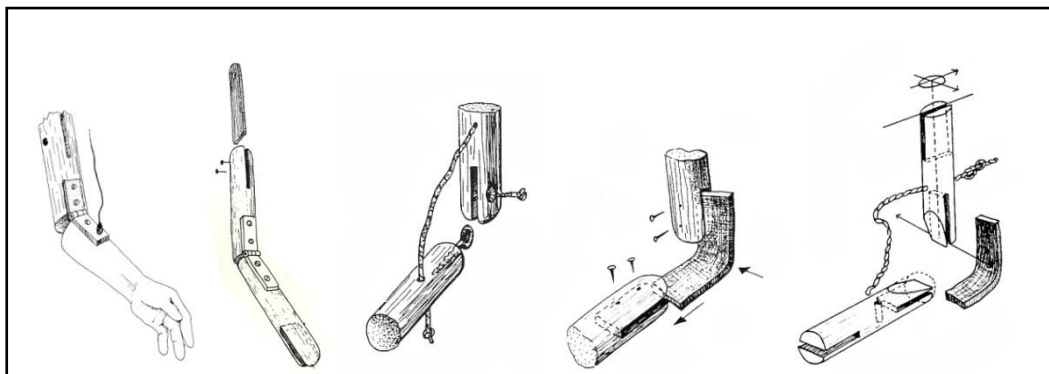


Figura 45 - Ilustrações do livro *Hand-und Stabpuppen*, de Hansjürgen Fettig (1973, p. 67-69).

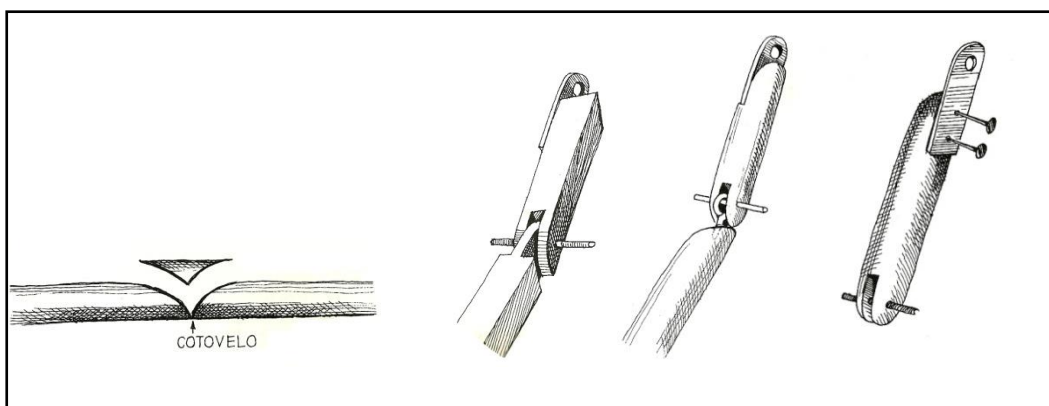


Figura 46 - Articulações de cotovelo com eixo de arame e pitão.



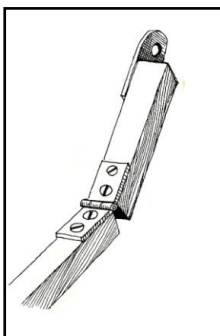


Figura 47 - Articulação com dobradiça.

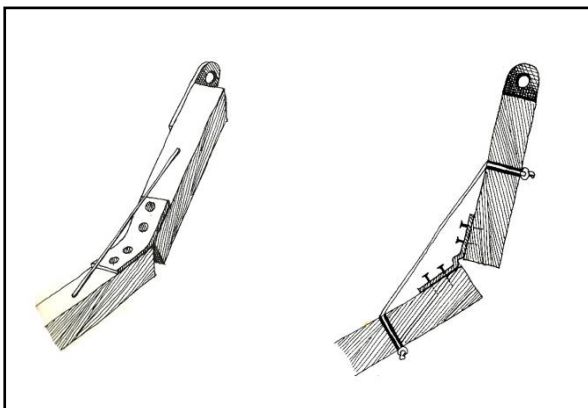


Figura 48 - Articulação em couro e freio de nylon.

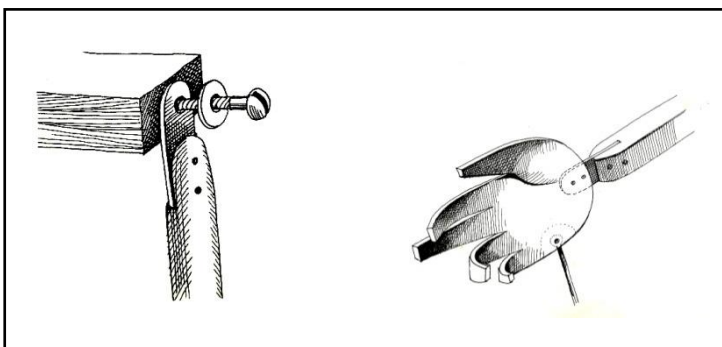


Figura 49 - Detalhe de encaixe do braço com o corpo do boneco e detalhe de mão feita em sola de couro. Ilustrações de Júlio Espíndola para a *Revista Mamulengo*, (1979, n. 8, p. 14-15).

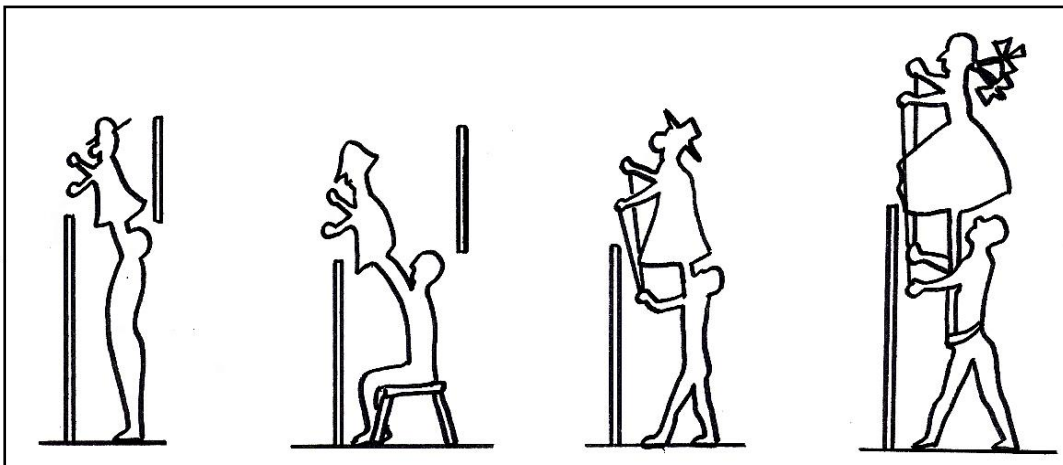
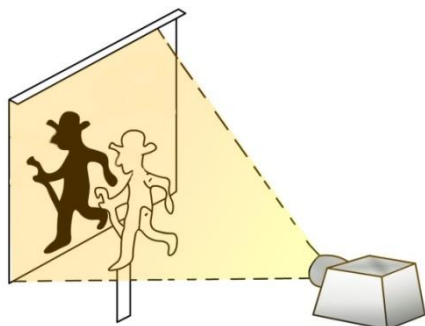


Figura 50 - Variação de postura e tamanhos de bonecos de luva e vara (Oliveira, 1984).

Boneco de SOMBRA — Refere-se a uma figura de forma chapada, articulável ou não, visível com projeção de luz (Amaral, 1996, p. 71).

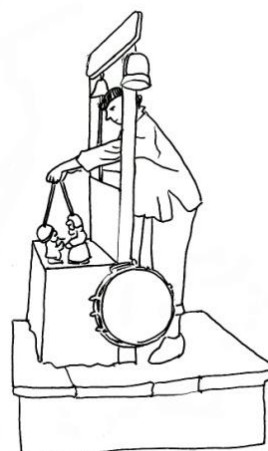
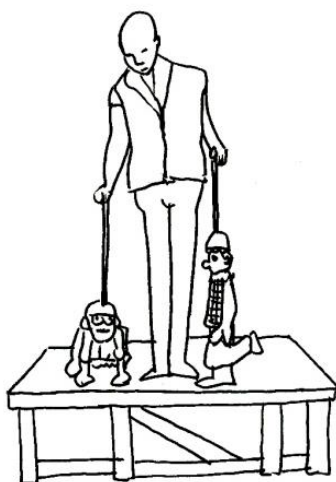


Figuras 51 e 52 - Boneco de sombra.

São silhuetas recortadas em pele de búfala, decoradas preciosamente, projetando-se sua sombra sobre uma tela chamada Kelir (Borba Filho, 1987, p. 13).

São bonecos bidimensionais, recortados geralmente em couro e articulados através de varetas. Não se apresentam diretamente ao público, mas, sim, suas sombras são projetadas numa tela. Podem ser executados também em arame e revestidos de material colorido e transparente, possibilitando a projeção de sombras coloridas. (Oliveira, 1986)

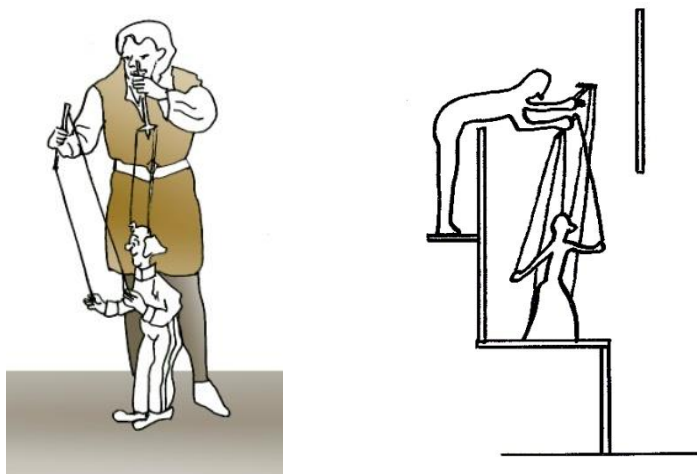
Boneco de HASTE ou a *TRINGLE*, tem o corpo sustentado por uma haste metálica fixada na cabeça (Giramundo, 2004). Suspensa numa haste de metal que parte da cabeça da marionete para ir até a mão do manipulador (Borba Filho, 1987, p. 10).



Figuras 53 e 54 - Bonecos de haste. Ilustrações do autor a partir de fotografias.

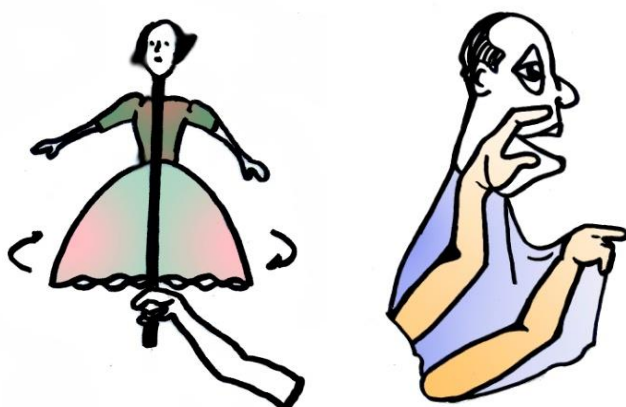


### Extensor flexível



Figuras 55 e 56 - Bonecos de fio. Ilustrações do autor.

MARIONETE/BONECO DE FIO – os fios são ligados a uma pequena construção de madeira — o controle — que permite ao manipulador movimentar a personagem (Borba Filho, 1987, p. 10). São geralmente bonecos de corpo inteiro que são movimentados por fios com o uso da força da gravidade. O manipulador fica acima do nível do boneco e o controla como um pêndulo, acionando as articulações de modo lento e delicado.



Figuras 57 e 58 - Marotes. Ilustrações do autor.

MAROTE – este tipo de boneco recebe definições diferentes: para o grupo Giramundo (boneco da esquerda) é uma variação simplificada do boneco de vara. “Este gênero se presta bem para figurações e dança. Não possui controles nas mãos nem na cabeça, mas o bom manipulador pode tirar muitos efeitos de seus movimentos soltos” (Giramundo, 2004); “No gênero de bonecos de vara,

apontamos [Giramundo] o marote com cabeça fixa e braços pendentes, como o mais simples deles e o de vara com movimentos de cabeça, boca, olhos, braços e pernas, como o mais complexo (Revista Mamulengo, n. 8, 1979, p. 9); para Amaral e Modesto, marote é por sua vez um boneco de luva “que o bonequeiro veste e com sua mão articula a boca do boneco” (Amaral, 1996, p. 71). Seguindo a definição de Amaral e Modesto, pode-se afirmar que os bonecos dos *Muppets* de Jim Hanson são, em sua maioria, marotes, com a mão do manipulador sendo a boca do boneco, ou acrescidos de manipulação de vara para os braços.



Figura 59 - Esquema básico de boneco de Balcão, com manipulação da cabeça pelo sistema de marote e a mão de vestir. Ilustração do autor.

Figura 60 - Jim Henson and Kermit the Frog on the set of The Muppet Show, circa 1980 (Blumenthal, 2005, p. 34). Ilustração do autor, feita a partir de fotografia.

### BONECOS MISTOS

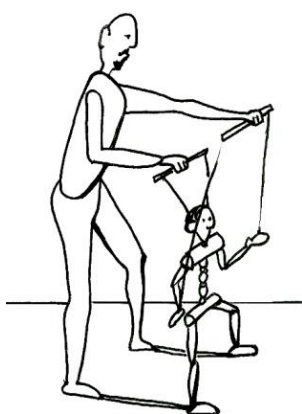


Figura 61 - Manipulação por vara nos pés e fios na cabeça e mãos. Ilustração do autor.

Figura 62 - Cabeça e mão vestidas pelo manipulador. Os pés do boneco são controlados pelos pés do ator. Ilustração do autor.



Figura 63 - Boneco de vestir com mãos manipuladas por meio de varas. Ilustração do autor.

É evidente que não é a quantidade de mecanismos (e diferentes tipos de manipulação) o que torna o boneco mais expressivo, e sim a habilidade e o talento do manipulador. No entanto, é na criação do personagem que surge a necessidade de se projetar este ou aquele mecanismo, pelo que se pretende obter do boneco em termos de movimento e expressividade. (Revista Mamulengo, n. 8, 1979, p. 9)

Durante milênios, os humanos construíram o ambiente artificial com os materiais de que dispunham; pedra, madeira, argila, couro, fibras naturais e alguns metais fazem parte do rol de materiais dos quais o humano se apropriou. A confecção de bonecos seguiu o mesmo parâmetro e, desde as Vênus primitivas até os dias atuais, tais objetos compõem o nosso repertório cultural, sendo utilizados tanto com o objetivo de entreter quanto com o objetivo de educar.

Existem muitas definições para ‘boneco’, destaca-se aqui algumas: “Cualquier objeto movido em función dramática”<sup>14</sup> (Buffano apud Artiles, 1998, p. 15). Para Amaral, “boneco é o termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana, animal ou abstrata, é dramaticamente animado diante de um público” (Amaral, 1996, p. 71). Já Curci defende o boneco com um “objeto que a su vez transmite una serie de signos que integran un lenguaje”<sup>15</sup> (Curci, 2002, p. 52). A historiadora Magda Modesto, entrevistada pelo autor em dezembro de 2004, defende, por sua vez, que “o boneco é apenas o objeto, inerte. Quando este objeto, que pode ser qualquer coisa, ganha a energia do manipulador, passa a ser um títere”. Adota-se nesta pesquisa o entendimento de ‘boneco’ como o objeto inerte e ‘títere’ como o boneco em movimento. Esta dicotomia entre o objeto inerte, que ganha animação por meio de um agente externo, e o objeto em movimento é descrita por Amaral como possível em relação a qualquer objeto.

<sup>14</sup> Qualquer objeto movido em função dramática. Tradução livre.

<sup>15</sup> Objeto que, por sua vez, transmite uma série de signos que integram uma linguagem. Tradução livre.

Segundo ela, pode-se transferir vida para qualquer objeto, “desde que num ponto qualquer de sua estrutura material, se localize um seu suposto centro pensante — [o centro gravitacional para Kleist]. O objeto, assim, simula pensar, sentir, querer, deduzir” (Amaral, 1996, p. 21). Na contemporaneidade, trata-se primeiramente de um objeto cênico. Todo boneco é construído para cumprir algum objetivo, para ser manipulado, tocado, cumprir sua função de signo em movimento. A representação imposta pela forma do boneco revela seu enquadramento dentro desse espaço cênico. Ele pode representar a figura humana, animal ou abstrata e é formado por partes articuladas ou fixas, que se apresentam ao público através da mediação de um manipulador. Tem uma relação direta com o espectador em função de duas características importantes compartilhadas por estudiosos no assunto: **impessoalidade** e **universalidade**.

**Impessoalidade dos bonecos:** Produz uma sensação de irrealidade. Cenas recheadas de violência e desfechos trágicos, como as do teatro de bonecos popular inglês, onde a personagem *Punch* espanca sua mulher e atira seus filhos recém-nascidos à plateia, são recebidas com verdadeiro deleite pelo público, que entende o sentido crítico daquele gesto, sem associá-lo a uma violência no mundo real. Segundo Alcure, o boneco é um tipo e não uma personalidade, estabelecendo assim um parentesco com os personagens fixos do teatro Grego e do teatro Romano, com as personagens mascaradas da Comédia dell’Arte renascentista, com o palhaço de circo.

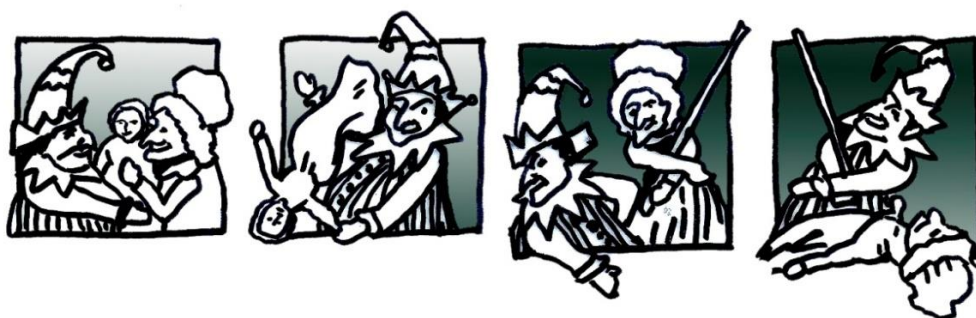


Figura 64 - *Quatro cenas de Punch e Judy*. Ilustração do autor a partir de ilustrações do álbum *Aunt Louisa's National Album* (1870).

**Universalidade dos bonecos:** A parte pelo todo. Um boneco de Dom João VI, por exemplo, não é apenas a representação de um rei de Portugal no século XIX, mas um símbolo da nobreza real, que foi, aqui no Brasil, muitas vezes ridicularizada devido ao comportamento “bonachão” de Dom João VI. Assim, a

identificação torna-se ampla e universal; vem de forma direta, objetiva, o que facilita seu entendimento e reforça a mensagem. *“El títere asume su carácter sinecdótico por su capacidad para representar una parte por un todo más amplio, que se complementa recién en la mente del espectador”* (Curci, 2002, p. 64)<sup>16</sup>.

Bonecos rompem barreiras e aproximam-se mais do espectador.



Figura 65 - Fotografia de Marcos Morteiro do espetáculo *O Jardim do Rei*. Peça de Denise Crispun encenada no Jardim Botânico em homenagem aos 200 anos da chegada da família Real Ao Brasil (2008). Heitor Martinez como Dom João e Juliana Martins como Carlota Joaquina. Cenário e Bonecos de Eduardo Andrade. (Bubu-Produções)

O objeto boneco, ao ser conformado, conecta o imaginário com o real por meio de uma representação física, simbólica e ficcional. O boneco está imerso em uma representação dotada de simbolismos. Todas as características que o compõem devem ser avaliadas pelo designer de bonecos com o propósito de escolher adequadamente os elementos para uma melhor composição, sempre atendendo à encenação, ao conteúdo dramaturgico da cena.

<sup>16</sup> O **títere** assume seu caráter sincrético por sua capacidade de representar uma parte pelo todo maior, que se complementa no ato, na mente do espectador. Tradução livre.



#### 4.2.1.

##### A personagem boneco

“O boneco deve corresponder às características físicas e temperamentais que compreendem e definem um determinado personagem” (Alcure, 2001, p. 137).



Figura 66 - Montagem com ilustração do livro *Le monde des marionnettes*. René Simmen, p.118 (Oliveira, 1986).

O primeiro passo é saber qual é o personagem que se vai criar. As características de sua personalidade e a função que exerce na narrativa são bastante importantes: é um mocinho ou um bandido? É personagem principal ou coadjuvante? As personagens (homens ou seres personificados) dos textos narrativos (conjunto universal) participam de eventos (subconjunto).

Os personagens (quem?) têm uma atuação (o quê?), com características específicas (como agem?) num certo lugar (onde?), num certo tempo (quando?) e por alguma razão (por quê?). Essas interrogações têm função relevante na caracterização dos agentes da narrativa. (Cardoso, 2001, p. 42)

Como já mencionado, todo boneco é uma personagem. Construído para cumprir algum objetivo, para ser manipulado, tocado, cumprir sua função de signo em movimento, o **boneco/títere** é repleto de significações que o caracterizam como mídia comunicativa. Para entender o projeto técnico de um boneco, sua construção simbólica como personagem e sua função de usar uma linguagem, utiliza-se, primeiramente, para estudo, bonecos que representem a figura humana (fig. 67). Em sua publicação “Construção Artesanal de Bonecos” (2004) o grupo Giramundo apresenta a proporção do boneco que vai desde a figura humana convencional, de sete cabeças e meia, “sendo reduzido até três cabeças ou mesmo até duas cabeças de altura” (fig. 68).

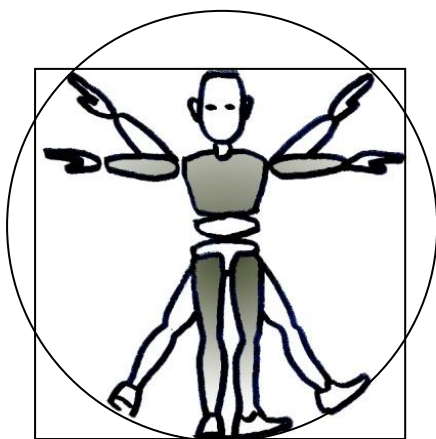


Figura 67 - Boneco Vitruviano. Leonardo da Vinci inscreveu a figura humana em duas das principais figuras geométricas conhecidas. O homem como unidade para as proporções da natureza. (Ilustração do autor adaptada do Homem Vitruviano, a partir de desenho da capa do livro *Marionnette Sourcebook – Theory & Technique*, de Luman Coad, 1993).

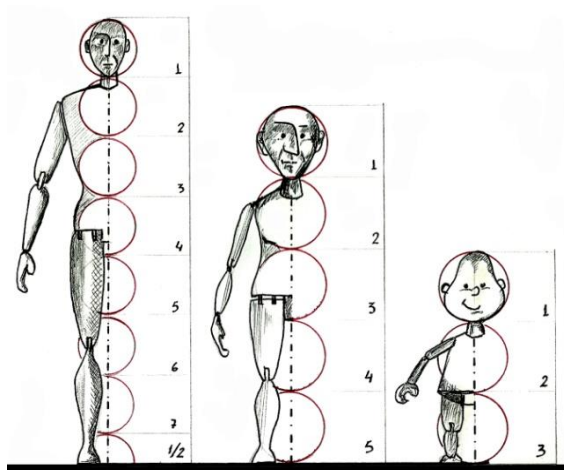


Figura 68 - Proporções do corpo de um boneco a partir da cabeça. Ilustração do autor a partir de desenhos do grupo Giramundo.

A proporção de sete cabeças e meia aproxima o boneco do ser humano tal como ele é, sendo mais apropriada para gestos, posturas e mesmo textos adequados a esta naturalidade. O boneco de cinco cabeças já apresenta alguma distorção caricatural apresentando-se como um “ser criado”. E o de três cabeças é pura criação, afastando-se completamente da figura humana convencional. Quanto menor e mais próximo do modelo de três cabeças, mais ternura e cumplicidade o boneco obtém junto ao público infantil. Ele dificilmente se torna um ser ameaçador, porque a criança sabe que ele é pequeno e inofensivo. (Giramundo, 2004)

Para compor suas partes, faz-se necessário, inicialmente, um entendimento de algumas proporções que regem a representação da figura humana e facilitam a construção e a execução do projeto. Representar o que se vê é fonte de estudos nas Artes e entender sua construção são contribuições da Matemática. A geometria sempre auxiliou diversos artistas. Leonardo da Vinci conseguiu inscrever a figura humana em seu lendário desenho das proporções do corpo humano, ilustrando

“parte do primeiro capítulo do terceiro livro de Vitruvius” (Mestres da Pintura, 1977, p. 30).

O homem passou a ser a medida de todas as coisas, e os sentidos humanos ascenderam à posição de instrumentos conscientes de perscrutação e aferição da natureza, preparando a revolução científica e deixando para trás todo um arsenal de misticismo, credências e discutíveis saberes. (Pedrosa, 1997, p. 39)

O paradigma imposto pela Renascença ao apresentar o humano como um dos centros das proporções da natureza, é bem considerado até hoje<sup>17</sup>. Na verdade, geometrizar o que se vê sempre fez parte da prática da representação. Panofsky nos apresenta o Esquema de Três Círculos da arte bizantina (fig. 69). “Um procedimento pelo qual não apenas as dimensões, mas também as formas podiam ser estabelecidas *geométrico more*” (Panofsky, 2002, p. 116). A representação, portanto, sempre caminhou em parceria com a Geometria, estabelecendo regras, construindo modelos, facilitando sua reprodução.



Figura 69 - O “Esquema de Três Círculos” da Arte bizantina e bizantinesca (Panofsky, 2002, p. 117).

Quando o artista sabia, através da tradição, que a multiplicação de uma unidade específica poderia lhe proporcionar todas as dimensões básicas do corpo, conseguia, pelo uso sucessivo de tais *moduli*, armar, por assim dizer, cada figura dentro do plano pictórico, “sem mudar a abertura do compasso”, com grande rapidez e quase independentemente da estrutura orgânica do corpo. (idem, p. 115)

A **proporção** é um conceito matemático. Uma das primeiras ferramentas da geometria que o designer de personagens deve dominar na hora de projetar seu boneco. Ela é que vai garantir uma convivência das partes com o todo. A proporção, segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, é a “relação das partes de um todo entre si, ou entre cada uma delas e o todo, quanto a tamanho, quantidade ou grau; razão”. A proporção permite a mudança de escala sem comprometer a relação entre as partes projetadas de um boneco. Para Panofsky a proporção é tão importante que determina a própria história dos estilos.

<sup>17</sup> Encontrei um texto de Carina Reis (2015) da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, que trata das proporções da figura humana desde o Egito ao Renascimento. Boa parte do que eu estava pensando e escrevendo está dito ali. Para não ser redundante e enfadonho, proponho leitura acessada em 25 jul. 2016 no seguinte sítio:  
<[http://www.academia.edu/11643031/Propor%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Figura\\_Humana\\_-\\_Da\\_arte\\_eg%C3%ADpcia\\_ao\\_renascimento](http://www.academia.edu/11643031/Propor%C3%A7%C3%A3o_da_Figura_Humana_-_Da_arte_eg%C3%ADpcia_ao_renascimento)>.



Há uma diferença fundamental entre o método (proporção) dos egípcios e o método de Policleto, entre o procedimento de Leonardo da Vinci e o da Idade Média — uma diferença tão grande e, sobretudo, de tal caráter que reflete diferenças básicas entre a arte do Egito e a da Antiguidade clássica, entre a arte de Leonardo da Vinci e a da Idade Média. (Panofsky, 2002, p. 90)

A proporção, ainda segundo Panofsky, pode ser dividida em proporções objetivas e proporções técnicas. A primeira refere-se às proporções observadas pelo olho humano e a segunda às formas de representação técnica para a construção do objeto observado. Para ele, a teoria das proporções é um “sistema de estabelecer as relações matemáticas entre as diversas partes de uma criatura viva, particularmente dos seres humanos, na medida em que esses seres sejam considerados temas de uma representação artística” (idem, p. 90-91). A proporção define o estilo, estabelece as regras de construção. Para entender de forma figurativa o que é proporção, apresenta-se o esquema a seguir:

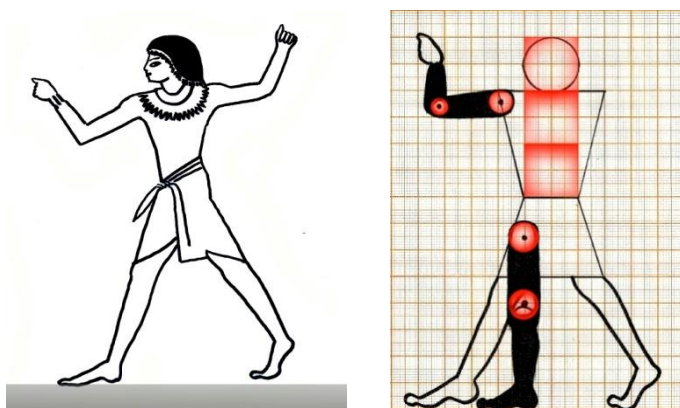


Figura 70 - A silhueta egípcia foi copiada de uma imagem do afresco da Tumba de Nebamon, século XV a.C., Museu Britânico (Arte nos Séculos, 1969, p. 85).<sup>18</sup>

A **escala** também deve ser entendida e dominada pelo designer de bonecos. É ela que cria um entendimento entre o que o olho vê na representação bidimensional e o verdadeiro tamanho do objeto real. É também uma ferramenta matemática muito usada no projeto do boneco, para garantir que o objeto criado

<sup>18</sup> A proporção do corpo humano na arte egípcia varia entre 7 e 8 cabeças. A imagem é colocada numa grade ou malha seguindo uma estrutura definida: o tamanho da cabeça direciona as demais partes; o tronco corresponde a duas cabeças, o quadril, a uma e meia, cabeça, etc. O artista, conhecendo essa proporção, pode rapidamente traçar o esboço que vai guiar sua pintura. Esse mesmo princípio deve ser seguido pelo designer de bonecos. Ele deve estabelecer as relações que vão reger a proporção do boneco. Uma vez definida e configurada essa relação, a construção/conformação do boneco segue uma regra matemática e controlada.

esteja coerente com o desenho/projeto idealizado. A escala pode ser reduzida ou ampliada, de acordo com a melhor maneira de representação. Por exemplo, se vamos ter no final do projeto a execução de um boneco gigante, deve-se trabalhar no desenho com uma escala reduzida para melhor entendimento das partes. Já se o objeto construído for muito pequeno, deve-se trabalhar os desenhos e projeto numa escala maior, para facilitar o entendimento das partes. A escala é entendida como o tamanho de um objeto em relação a outro objeto. A seguir apresentamos um esquema para o entendimento da escala.

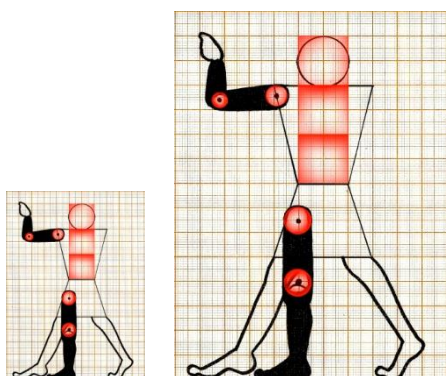


Figura 71 - As duas ilustrações são construídas com a mesma proporção, porém estão em escalas diferentes entre si. A figura menor corresponde a  $\frac{1}{2}$  da figura maior.

A proporção e a escala orientam a configuração do projeto de um boneco. Conforme já dito, antes de o boneco existir materialmente construído, é preciso uma elaboração mental que será configurada no projeto, propondo uma composição das partes que formarão a coisa 'boneco'.

A **construção** e a **composição**. Kandinsky analisa a construção e a composição como fenômenos diferentes. A construção se daria por uma organização linear, uma combinação racional dos elementos, o que pode ser relacionado com o estágio inferior de Bakhtin. Para construir um objeto é preciso projetar, prospectar sobre a matéria, combinar os elementos e montá-los por meio de uma lógica racional de composição. A composição seria, portanto, o fator mental da construção, ou o estágio superior, segundo Bakhtin. Em poucas palavras, a construção estaria ligada ao fenômeno material, ao passo que a composição pertenceria a um plano mais abstrato, **uma experiência da alma**. (Kandinsky, 2001, p. XXVI).

Quase tudo referente ao projeto, composição e construção de um boneco pode ser pensado dentro das três figuras geométricas básicas: TRIÂNGULO, QUADRADO e CÍRCULO, e suas variações.

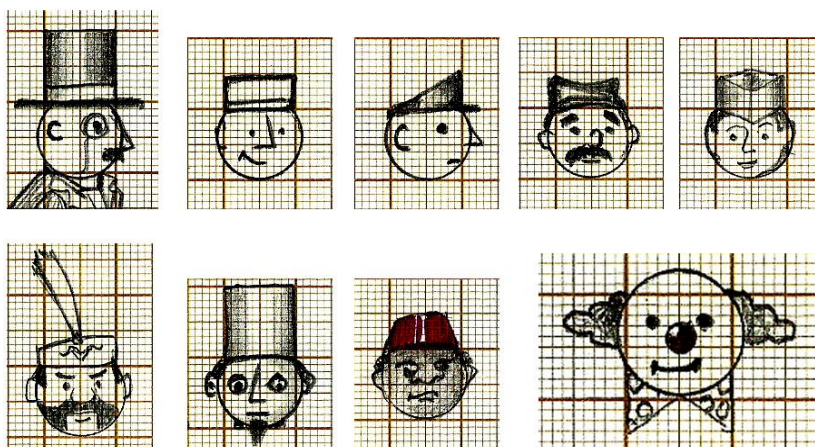


Figura 72 - Estudos de personagens tendo como base o círculo. Ilustrações do autor.

Ao criar-se uma personagem, outro fator de grande importância na definição de suas características é a cor empregada, não apenas no tom da pele, mas, principalmente, nos adereços e indumentária. Segundo Israel Pedrosa, cada cor traz consigo uma história. Destacam-se, aqui, alguns trechos de Pedrosa sobre as três cores primárias em pigmento.

O **amarelo**, apesar da variedade de significados atribuídos a ele nos diversos períodos históricos, o que se evidencia, em todos os tempos, é sua íntima ligação com o ouro, o fruto maduro e o sol. O amarelo está ligado também à ideia de impaciência. Em heráldica, significa sabedoria, amor, fé, virtudes cristãs e constância (Pedrosa, 1977, p. 111).

O **vermelho** é a cor do fogo e do sangue. É a mais importante das cores para muitos povos, por ser a mais intimamente ligada ao princípio da vida. Quando se usa o vermelho na composição de uma personagem, destacam-se características relacionadas a essa cor, ou seja, características exprimindo “valentia, magnanimidade, ousadia, alegria, generosidade, honra, vitória, crueldade e cólera” (idem, p. 109).

O **azul** é a mais fria e a mais profunda das cores — o olhar o penetra sem encontrar obstáculos e se perde no infinito. É a própria cor do infinito e dos mistérios da alma. Leonardo da Vinci afirmava: “O azul é composto de luz e trevas, de um preto perfeito e de um branco muito puro como o ar. Diante do azul

a lógica do pensamento consciente cede lugar à fantasia e aos sonhos que emergem dos abismos mais profundos de nosso mundo interior”. Os egípcios consideravam o azul como a cor da verdade. O anel de grau do engenheiro é azul, simbolizando inteligência, raciocínio e possibilidade de construção de novos mundos. Na Heráldica, simboliza justiça, lealdade, beleza, boa reputação, nobreza e fidelidade (idem, p. 113-114).

Essas três cores, quando bem dominadas pelo projetista/artista, oferecem uma gama de possibilidades e combinações que ajudam no entendimento daquilo que se quer transmitir com o visual do boneco. O entendimento nem sempre é decodificado por todos que veem o boneco. Ele depende sempre do repertório sociocultural de cada pessoa envolvida na ação sobre o fenômeno ‘boneco’. O uso de determinadas cores para representar determinados conteúdos que se quer passar é um forte e consistente recurso a ser explorado pelo designer de bonecos. A influência da cor como efeito sensível no ser humano é assunto tratado por filósofos como Aristóteles e Platão; foi amplamente pesquisada por artistas como Leonardo e recebeu a atenção do escritor Johann Wolfgang Goethe em sua importante pesquisa que deu origem à sua Teoria das Cores.

Na parte anterior, foi exposto detalhadamente como cada cor produz um efeito específico sobre o homem, revelando assim sua presença tanto na retina como na alma. Deduz-se daí que a cor pode ser usada para determinados fins sensíveis, morais e estéticos. (Goethe apud Pedrosa, 1977, p. 62)

Kandinsky também propõe uma teoria das cores e suas relações com as formas geométricas. Em seus estudos, relaciona o triângulo à cor amarela. A primeira imagem que me ocorre quando vejo um triângulo é a das pirâmides do Egito. Penso que esta mesma associação deve-se processar em muitas pessoas que conhecem a história, não necessariamente sob o ponto de vista visual, das pirâmides do Egito. Imediatamente, o conhecimento histórico da civilização egípcia se faz presente e justifica o amarelo no triângulo, conforme propõe Kandinsky. A sabedoria, o sol e as virtudes são associadas a esse povo. O azul, no círculo proposto por Kandinsky, é anterior ao conhecimento de que a Terra é azul quando vista do espaço. Segundo ele “o círculo é que mais se aproxima da calma incolor, pois resulta de duas forças iguais e constantes e não conhece a violência do ângulo. O ponto no centro do círculo é, portanto, a calma mais perfeita do ponto não isolado” (Kandinsky, 2001, p. 114). O azul garante essa tranquilidade e harmonia. O quadrado é uma figura geométrica construída com “a violência do

ângulo”, portanto compatível com o vermelho, conforme diz Kandinsky. O que estou chamando atenção aqui é que a cor escolhida para compor cada parte do boneco deve ser pensada pelo designer de bonecos. Seria ingênuo não constatar a relação das cores com a informação que se quer transmitir com o visual de cada boneco.



Figura 73 - Kandinsky propõe a relação das três cores primárias: triângulo = amarelo; quadrado = vermelho e círculo = azul.

A combinação entre as cores e as formas geométricas possibilita a representação de diversos desenhos. A função do designer de bonecos é encontrar uma **forma objetiva** que reúna todas as variáveis que compõem o projeto de um boneco. Sabe-se, como afirma Kandinsky, que “a objetividade absoluta não pode ser alcançada” (idem, p. 106), mas, quanto maior o repertório de conhecimento do designer, maiores as possibilidades de conjugar e conformar o boneco e atender à sua natureza de objeto comunicativo.

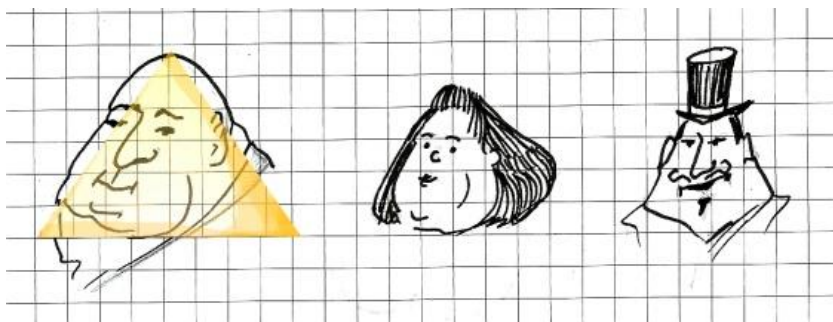


Figura 74 - Personagens com base triangular. Ilustração do autor.

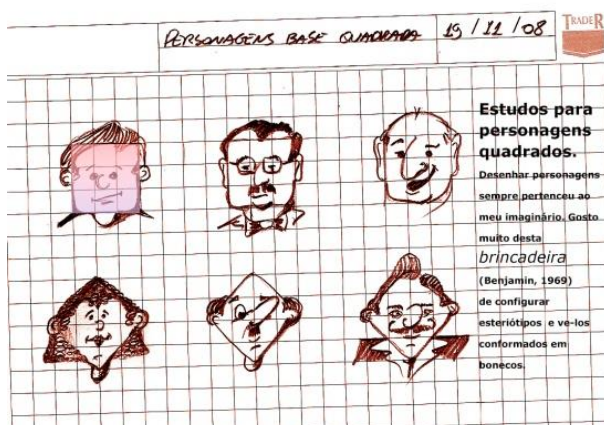


Figura 75 - Personagens com base quadrada. Registro documental. Caderno de desenhos do autor (2008).

Combinando-se cores e personagens, cria-se uma leitura simbólica que pode ser lida por meio de registros socioculturais. As cores representam fatos e fenômenos culturalmente construídos. O vermelho carmim e o azul da Prússia, por exemplo, estão associados à nobreza e à realeza, traduzidas nas pinturas clássicas.

O preto, em grande parte da cultura ocidental, está relacionado à morte, à noite, à escuridão, ao perigo, à maldade, à insegurança e ao aniquilamento. O branco relacionar-se-ia com a luz, portanto, com a ideia, com o pensamento, a segurança, a tranquilidade, a pureza e a paz. (Pedrosa, 1977, p. 99)

*É importante colocar aqui uma breve observação sobre as características atribuídas às cores branca e preta. Reparem que todos os adjetivos “positivos” pertencem à cor branca e os ditos negativos como maldade, perigo e insegurança são atribuídos à cor preta. Esta exposição de valores positivos e negativos atribuídos às duas cores tem gerado, nos tempos atuais, algumas reflexões de âmbito racial. Em recente matéria que cursei no Departamento de Educação com o professor Marcelo Andrade — Multiculturalismo e Educação — o assunto foi algumas vezes debatido. Por que, quando nos referimos à cor preta, atribuímos características negativas a ela? De fato, estamos diante de um fenômeno linguístico de delicado entendimento. Não pretendo discorrer sobre o assunto, mas penso que o mais importante a se fazer é separar, de um lado, as cores preta e branca e, do outro, as etnias branca e negra. Quando tenho medo de uma noite escura, preta, negra ou quando me arrepio diante de um fantasma branco, sem cor e sem vida, não estou fazendo juízo de valores humanos entre negros e brancos, mas, sim, estou diante de conceitos simbólicos, adquiridos por **estímulos exteriores** e de percepção das cores, construídos ao longo de séculos.*

Como elementos úteis à ação social, surgirão os primeiros códigos cromáticos, dando a cada cor um significado. Assim como varia o código oral dos povos primitivos, também as cores terão variada significação em povos e épocas diferentes, guardando, por vezes, certa analogia. (idem, p. 37)

São estruturas construídas que orientam o designer de bonecos na hora de escolher os caminhos para projetar uma personagem/boneco.



Criar padrões geométricos para representar peças imaginadas é um método científico de projeto. Seguir uma lógica matemática no projeto de bonecos possibilita ao designer obter resultados que se repetem em outras personagens. O exemplo a seguir (fig. 76) ilustra esse pensamento. Perceba que uma mesma forma geométrica possibilita a configuração de diversas personagens. Na construção tridimensional do boneco, parte-se, preferencialmente, do volume estabelecido pela forma geométrica: esfera, cubo ou pirâmide (fig. 77).

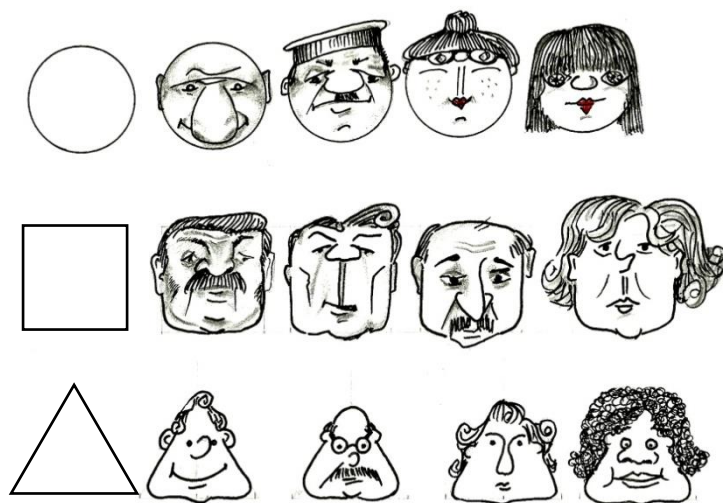


Figura 76 - Ilustrações do autor.

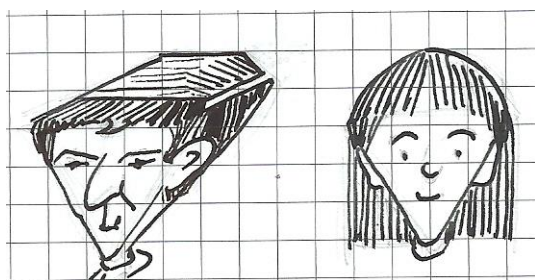


Figura 77 - Pirâmide invertida e esfera cônica como bases. Ilustrações do autor.

Assim como me apropriei dos desenhos de estruturas e mecanismos documentados por *bonequeiros* para adaptar os mecanismos com PET, também me servi desse raciocínio das figuras geométricas como base para o projeto de diferentes personagens utilizando as embalagens de garrafas PET. Apresenta-se a seguir o método original de conformação de cabeça de boneco com o reaproveitamento criativo de resíduos plásticos (Oliveira, 2007, p. 99). Esse método foi desenvolvido na minha dissertação de Mestrado e aplicado em

diversas oficinas ao longo de 10 anos de pesquisa. O uso de embalagens plásticas, em especial o PET, como substitutos dos tradicionais materiais usados para a confecção de bonecos mostrou-se eficaz e compatível com o projeto de um boneco<sup>19</sup>.

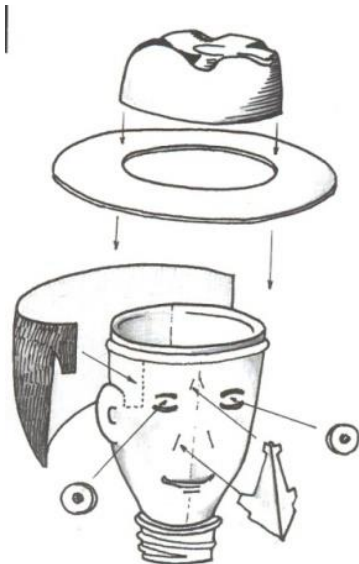


Figura 78 - Método Original. Cartilha de Educação Ambiental (Oliveira, 2001). Ilustrações do autor.

Entendendo este espaço como um local diferente, uma vez que seus membros são categorizados como pessoas com comprometimento intelectual, o que se pretende aqui é avaliar os resultados obtidos ao longo da pesquisa de campo. A experiência vivenciada na SSD foi dividida em dois principais momentos, também presentes na estrutura da tese: modos de fazer, onde os participantes entraram em contato com a confecção de seus próprios bonecos a partir da técnica apresentada; e modos de brincar, quando os participantes, já com seus bonecos construídos, passaram a desenvolver e vivenciar situações dramatizadas. Foram utilizados também, ao longo da pesquisa de campo, objetos interativos e exercícios físicos com os participantes, além dos bonecos em questão. A análise e a avaliação dos resultados, tanto nos modos de fazer, quanto no de brincar, teve sempre como base a observação do desenvolvimento da

<sup>19</sup> Tenho, em meu ateliê, bonecos em uso com mais de dez anos de existência. O que observei é que alguns plásticos foram ressecando ao longo dos anos e tornando-se quebradiços. Pela primeira vez, encontrei restrições para o uso de embalagens plásticas na substituição de materiais tradicionalmente usados, como a madeira, por exemplo. O plástico torna-se mais vulnerável com o passar dos anos. Esse fato foi mais observado nas embalagens de PVC. Em projetos a longo prazo, onde os bonecos são construídos para durarem gerações, o uso de embalagens plásticas deve ser avaliado. Vale lembrar que a madeira, se não for bem tratada e conservada, pode também ser destruída por fungos, cupins e outros danos.



FALA, MOTRICIDADE, COGNIÇÃO e EXPRESSÃO, conforme acompanhamento das fichas de cada aluno. Cada participante, dentro do grupo em questão, desenvolvia e criava seu próprio boneco a partir de referências pessoais. Antes de confeccionar o boneco, era criada uma “história de vida” do mesmo. Assim, podíamos acompanhar uma imersão simbólica, afetiva e subjetiva, propiciada por cada participante ao projetar sua personagem, enriquecendo a observação e contribuindo para um entendimento da individualidade de cada um. Os resultados obtidos e analisados estão descritos nos capítulos cinco e seis desta tese.

Retornando ao objeto ‘boneco’, foco deste capítulo, devo dizer que, quando desenvolvi o método de construção de personagens com o reaproveitamento criativo de resíduos plásticos, estava propondo uma maneira diferente de confeccionar bonecos. Usar resíduos sólidos como base para a confecção de bonecos, conforme já mencionado, sempre foi uma maneira de construí-los. O diferencial apresentado pela minha técnica é o uso direto das embalagens como acabamento dos mesmos. A possibilidade de acoplamento das partes das embalagens permite uma grande variedade de bonecos (fig. 68).

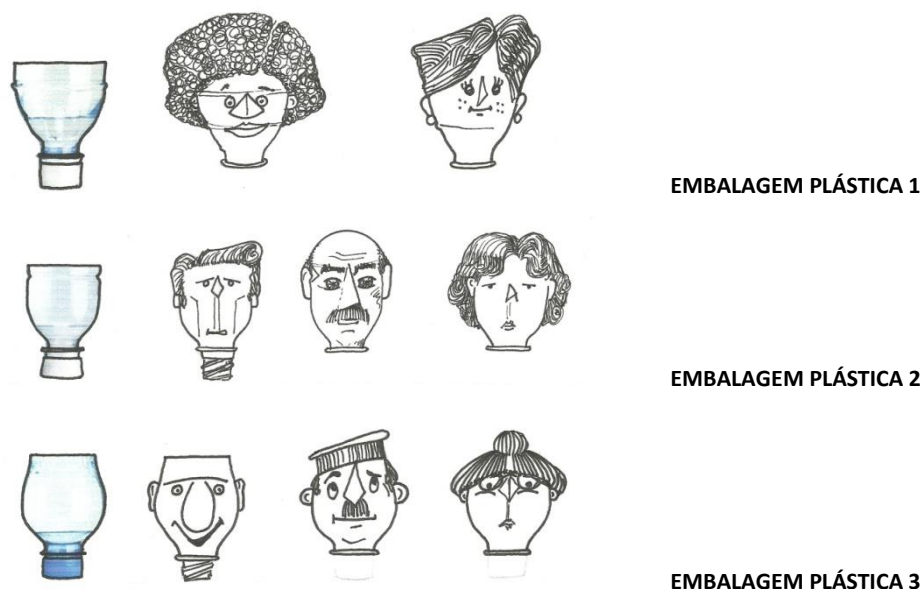


Figura 79 - Possibilidades de confecção de bonecos a partir dos formatos de garrafas PET. Ilustrações do autor.

Sabendo escolher cada parte da embalagem que vai formar seu boneco, o designer de personagens pode gerar um objeto ‘boneco’ muito próximo do projeto que elaborou. Existem limitações impostas pelo próprio formato inicial das

embalagens, cabendo ao projetista do boneco usar sua criatividade e técnica para vencer essas barreiras. Como já afirmei, existem artifícios, tais como adereços, indumentária e maquiagem que permitem também aproximar o boneco criado da personagem escolhida.

Uma vez de posse deste método, testado em ambientes de ensino, passa-se a propor esta pesquisa dentro desse espaço diferente. Uma experiência semelhante, utilizando o barro como material para a criação de objetos, é narrada por Ana Elisabete Lopes, organizadora do livro *Diversidade na Arte – Olhares sobre uma prática*:

As produções artísticas e os diferentes objetos simbólicos criados pelo homem são manifestações expressivas, narrativas visuais que contam a história de diferentes sujeitos criadores e podem ser o ponto de partida para compreensão de seu tempo e de sua trajetória. Cada sujeito criador, em função de sua história de vida e de sua inserção no contexto sociocultural, apropria-se de forma particular dos variados meios de expressão. (Lopes, 2008, p. 32)

O designer de bonecos é fundamental na mediação do processo investigativo que circunda a criação de uma personagem dentro do Teatro de Bonecos e pode contribuir de maneira efetiva, por meio de um design participativo, para a prática dessa arte em ambientes de ensino e aprendizagem. O agente, ao projetar e fazer um boneco, e ao brincar com ele, estabelece relações nesse processo que podem contribuir fortemente para seu desenvolvimento.

O designer de bonecos lida com a forma, com a configuração, com a personalidade, o enredo, o enquadramento social, com o cenário futuro, executando a concepção e o planejamento da ‘personagem boneco’ que virá a existir. Acompanha todo o desenvolvimento do projeto. Cria e sistematiza as diferentes funções do boneco, adequando-os às necessidades dos usuários. Para tanto, o designer precisa estabelecer parâmetros, definir processos, programar tarefas, planejar o tempo e delinear o espaço e a forma. Procurou-se apresentar algumas dessas etapas nas oficinas durante pesquisa de campo na Sociedade Síndrome de Down. Os participantes eram instigados a pensar na personalidade, no enredo, nas etapas de construção dos bonecos, nos possíveis cenários e temas que envolveriam cada personagem confeccionado. As respostas obtidas, as análises e as conclusões serão apresentadas nos capítulos 5 e 6 desta tese.

Retomemos a investigação do ‘objeto boneco’ em sua configuração e conformação. O objeto de análise é o boneco representando a figura humana<sup>20</sup>. Vamos dividir nosso estudo nas partes que compõem um boneco humano: cabeça, tronco e membros. Cada parte deve ser pensada separadamente. De todas as partes que compõem um boneco, a cabeça é a que mais fornece os elementos da sua personalidade. Em geral, o **bonequeiro** faz um desenho frontal e outro lateral, para estudar as proporções e marcar os traços que melhor se adequem ao contexto da narrativa.

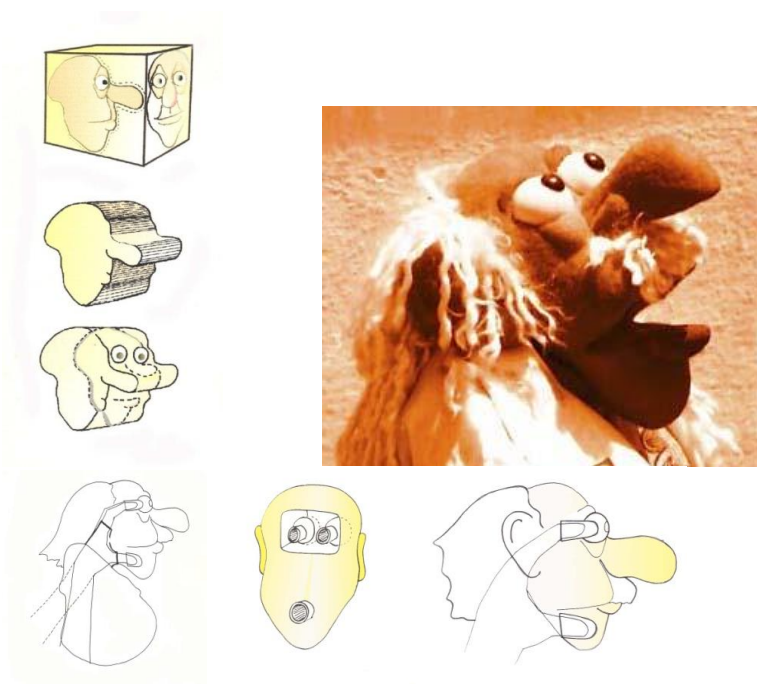


Figura 80 - Estudos de cabeça para o boneco modulado (Oliveira, 1986). Ilustrações do autor.

O uso de um desenho como referência facilita o trabalho na hora de tridimensionalizar o objeto, evitando erros desagradáveis como o de se criar um boneco que não se enquadre com a personagem da trama. Alguns *mamulengueiros* (como são chamados os bonequeiros do nordeste brasileiro), por sua vez, esculpem diretamente suas peças sem nenhum desenho prévio. Segundo o mestre Zé Lopes (2001), *mamulengueiro* do Município de Glória do Goitá, na Zona da Mata pernambucana, “a figura do boneco já deve estar na cabeça”, e é com destreza e experiência que o *mamulengueiro* vai transformando um pedaço de tronco de árvore num expressivo boneco.

<sup>20</sup> O boneco tanto pode ser antropomórfico como zoomórfico, mas aqui nos referimos sempre ao homem, pois estamos tratando mais do boneco enquanto reflexo humano (Amaral, 1996, p. 71).

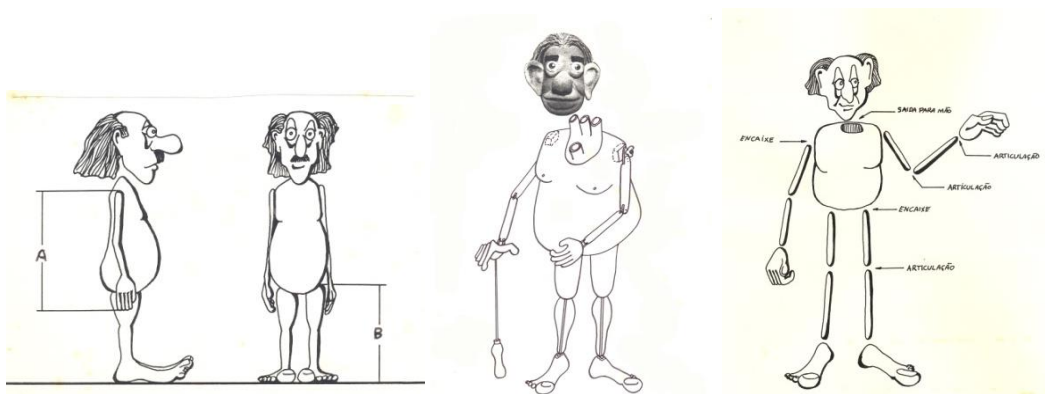


Figura 81 - Esquema de modulação. As pernas e os braços podem ser trocados, variando a altura e a proporção do boneco. As cabeças também podem ser trocadas, alternando as personagens com as combinações possíveis (Oliveira, 1986). Ilustrações do autor.

Outro depoimento que corrobora esta ideia pode ser encontrado no capítulo *A arte de botar boneco*, do historiador Gilmar de Carvalho. Em entrevista a um *mamulengueiro* da Baixa Grande, Carvalho destaca: “Metafórico, ele diz que o boneco já está feito na madeira, e que lhe cabe retirar o excesso” (Carvalho, 2005, p. 125).

Ao criarmos um boneco, estamos trabalhando com a forma, a materialidade, a textura; escolhemos determinados caminhos para configurar a personagem.

Estabelecemos relações simbólicas não verbais, mas que nem por isto deixam de existir enquanto linguagem. Podemos falar de uma linguagem no Teatro de Bonecos assim como de uma linguagem no Design. Por ser um fenômeno, o Teatro de Bonecos sempre proporcionou material simbólico para estudos nas mais variadas áreas de conhecimento. Por pertencer a dois momentos completamente diferentes, num momento, o objeto inerte, e, no outro, o boneco dotado de movimento e da alma do manipulador, o estudo desse fenômeno torna-se rico em conjecturas, enquadres, possibilidades de enfoque e uma gama de diretrizes possíveis. Enquanto boneco inerte, ele nos fala apenas de sua materialidade, sua cor, textura e tamanho; é apenas uma forma. Quando manipulado, o boneco adquire vida e nos fala através de símbolos que traduzem reflexões ancestrais.



Figura 82 - PARLA 2014. Ilustrações do autor.

A simbologia é fartamente presente quando se fala sobre a construção de bonecos. As Vênus primitivas, consideradas os primeiros bonecos que se conservaram até nossos dias, representavam simbolicamente a fertilidade. Eram manipuladas em rituais carregados de uma função mítica. Bonecos encontrados em tumbas egípcias representavam aqueles que serviriam ao morto em sua nova jornada. São muitos os estudos que falam do caráter simbólico do boneco. O assunto é amplo e já foi fartamente comentado por historiadores como Ana Maria Amaral, Freddy Artiles, Fernando Augusto, Adriana Schneider, entre outros. O assunto é muito comentado com ênfase no caráter simbólico e muitas vezes mágico do boneco. A contribuição do próximo subcapítulo se dá com um estudo semiótico da materialidade do objeto boneco, assunto pouco explorado pelos outros autores aqui citados. Assim como o signo, o boneco só existe quando feito por alguém. Sendo assim, pretende-se investigar o objeto boneco em sua materialidade e como um conjunto de signos que refletem realidades humanas movendo as mais diversas áreas do conhecimento. Houve uma contribuição dos estudos de Curci (2002) no que se refere à *sinécdoque del títere*.

### 4.3.

#### A linguagem do boneco pelo olhar do Design

A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. (Bakhtin, 2014, p. 136)

Este subcapítulo pretende investigar o objeto ‘**boneco**’ como sendo um signo da linguagem, a partir da semiótica de Peirce. Apresenta parâmetros de projeto para o designer de bonecos por meio de uma análise semiótica e de composição da linguagem deste objeto dentro de um tema. Reflete também sobre o ‘**títere**’ como fenômeno linguístico social de composição, dentro da abordagem apresentada por Bakhtin de **estágio superior**, o tema; e o **estágio inferior**, a significação.

O projeto, a configuração e conformação do objeto boneco são somados ao conteúdo simbólico e temático do ‘títere’ em ação. O estágio inferior da simples identificação icônica do boneco ganha o tema da representação. O conteúdo da mensagem é oferecido como um todo, por meio da representação (o títere em ação), ao receptor. Este usa seu repertório de conhecimento para fazer sua leitura. Cabe ao designer de bonecos analisar e interpretar esses repertórios de conhecimento para que a estrutura de representação seja coerente com o momento presente da ação cênica.

Entende-se aqui o boneco ‘títere’ como um objeto dotado de características intrínsecas que desafiam e inspiram reflexões nas mais diversas áreas do conhecimento. Uma apresentação de sua história pode ser encontrada nos textos de Borba Filho (1987), Amaral (1996), Curci (2002) e Blumenthal (2005), entre outros. Bonecos inspiraram filósofos e pensadores como “Xenofonte, Luciano, Homero, Sócrates e Plutarco e sabe-se que um certo Potino dava espetáculos desse tipo no Teatro de Dionísio” (Borba Filho, 1987, p. 21). Presente em todas as áreas do conhecimento, o boneco ‘títere’ está nas Artes Plásticas, na Filosofia, nas ciências que investigam sua materialidade, na Linguística, etc. Propõe-se aqui uma investigação deste objeto pelo viés do Design, no que se refere à sua inclusão na tríade ‘forma, significado e função’. Apresenta-o também como fenômeno de linguagem investigado pelos conceitos da Semiótica. Entende-se aqui que o boneco ‘títere’ é impregnado de significações tanto em seu aspecto formal (configuração/conformação) quanto na ação dramática, constituindo uma

linguagem. É a partir desses fundamentos que se propõe aqui a pesquisa desse objeto comunicativo pelo olhar do Design.

Todas as ações que fazem parte do universo do boneco ‘títere’ são criadas para que o espectador faça uma leitura, para que ele reflita sobre a ação apresentada e tenha um entendimento próprio da mensagem proposta. Embora este entendimento dependa do repertório do espectador, cabe ao designer de boneco encontrar meios que facilitem essa leitura. A matéria utilizada na confecção de um boneco, o processo técnico de construção, o conhecimento dos sistemas de significação, a habilidade e experiência do designer de bonecos no momento de projetar uma personagem, são aspectos determinantes para a configuração/conformação desse objeto (boneco) e, por extensão, do seu uso como artefato comunicativo (títere).

No caso do Design de bonecos, é preciso revelar os aspectos da configuração (projeto), da conformação (forma) e dominar as funções simbólicas (conteúdo) que envolvem o uso desse objeto comunicativo dentro de uma ação cênica (tema). Objetiva-se aqui compreender a linguagem do boneco ‘títere’ e entendê-lo como um fenômeno de comunicação, ou seja, que esses objetos “são uma mensagem e/ou produzem uma mensagem, são constituídos por meio de signos e sistemas de signos, os quais são capazes de gerar significados” (Braidia; Nojima, 2014, p. 50).

O boneco é configurado por um conjunto de signos, representa personagens percebidos e identificados por sua forma. Quando em cena, o títere (signo em movimento), ganha outras características simbólicas: a força empregada pelo manipulador, as reações do títere em cada momento dramático, as posturas corporais do boneco e do manipulador, além de elementos externos como cenário, sonoplastia, iluminação, elementos que compõem a ação dramática, criando uma narrativa (linear ou fractal), desencadeada pelo entendimento da linguagem ali expressa.

A partir do conceito de ‘estruturas do código’ (Santaella, 2014, p. 116), onde a autora apresenta os **signos icônicos da fotografia** divididos em primeiro e segundo plano de articulação, ou seja, passíveis de interpretação a partir do entendimento do código e da linguagem; e transferindo para nosso objeto de estudo, pode-se elaborar o seguinte pensamento:

Os signos icônicos do objeto ‘boneco’ consistem em um código, uma linguagem. No primeiro plano, esse código contém os chamados **morfemas icônicos** como unidades mínimas portadoras de significado no boneco. Estas são unidades definidas somente pelas condições de percepção das características formais do boneco e ainda não por sua analogia referencial. Primeiro, toma-se o boneco como um todo, seria o que Peirce define como primeiridade, dando à experiência uma **qualidade distintiva**. Num segundo momento, esses morfemas icônicos vão sendo lidos a partir de *relações mais complexas*; passa-se a identificar o boneco por seu **caráter factual**.

Finalmente, na categoria de ‘terceiridade’, para uma “síntese intelectual, correspondendo à camada de inteligibilidade, ou pensamento e signos, através da qual representamos e interpretamos o [...] boneco” (Braida; Nojima, 2014, p. 24, grifos do autor).

O boneco é uma personagem. Sua criação e confecção se dão para atender a uma narrativa, mas, além disto, o boneco existe como representação da expressividade humana. É uma das manifestações mais antigas da espécie humana, são os “símbolos figurativos iniciais, as estilizações dos deuses, ou as forças da natureza, os primeiros disfarces dos feiticeiros, as primeiras máscaras” (Amaral, 1984, p. 32). Sua origem, segundo a maioria dos historiadores que tratam do assunto, está na magia, nos rituais de fertilidade, no instinto humano de representar aquilo que se deseja que aconteça na realidade.

O teatro de bonecos é uma forma dramática, na qual figuras ou objetos são animados direta ou indiretamente.

Em sua origem, o teatro, assim como o teatro de bonecos, esteve muito ligado a crenças religiosas, ou seja, às primeiras tentativas do homem primitivo de se relacionar com o desconhecido, com o mundo além deste, extraterreno. Os meios que utilizava eram símbolos: máscaras, objetos ou figuras representando a pessoa humana.

Era a **magia**, ou seja, a nossa natureza colocada numa outra dimensão. (idem, p. 28)

Em um momento, deixa de ser apenas um boneco e passa a ser uma coisa maior, um signo para quase tudo, uma ponte para a representação animada de personagens, espaço, tempo, sentimentos e abstrações.

Conforme nos coloca Curci: “*El títere es un objeto construido para la escena, más específicamente para la acción dramática, con el propósito de*



*establecer una comunicación definida con un interlocutor: el público*” (Curci, 2002, p. 18)<sup>21</sup>.

A configuração do projeto e a conformação imposta pela forma do boneco revelam seu enquadre dentro desse espaço cênico. Pode representar a figura humana, animal ou abstrata e é formado por partes articuladas ou fixas, que se apresentam ao público através da mediação de um manipulador.

Entende-se que o boneco é uma conformação da matéria (forma) e o títere um objeto com significado e função (conteúdo), portanto uma unidade entre forma e conteúdo. O conteúdo é a essência do objeto ‘boneco’, isto é, o conjunto de elementos que definem sua natureza e utilidade enquanto um ‘títere’.

No sentido comum, entende-se como forma, a figura externa, a manifestação superficial e visível de coisas e processos da realidade objetiva. [...] Forma é finalmente compreendida como os limites exteriores da matéria de que se constitui um corpo, e que a este conferem feitio, configuração, aspecto particular. (Bomfim, 2014, p. 33)

Já para Ostrower, o conceito de forma, embora seja também algo em si delimitado, não se resume a uma área unicamente demarcada por fronteiras. Segundo ela “a forma é o modo por que se relacionam os fenômenos, é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto” (Ostrower, 1977, p. 79). A forma, aqui, é entendida como uma “estrutura de relações” correspondendo ao “conteúdo significativo das coisas”. Refletindo sobre esses dois conceitos, que a nosso ver se complementam, e aplicando-os ao nosso objeto de estudo, podemos colocar o objeto ‘boneco’ como ‘forma’ (nas palavras de Bomfim) e o ‘títere’ como ‘forma’ nas palavras de Ostrower. Sendo assim, a figura externa do boneco (sua forma objetiva) ganha conteúdo significativo ao ser usado como títere. Entendemos aqui que o boneco também possui conteúdo significativo em sua forma, mas este só se completa quando aquele está em movimento, quando ganha a alma do manipulador.

O objeto de estudo deste capítulo é o boneco ‘títere’. Independentemente das definições de boneco, estamos tratando aqui de um objeto, de uma coisa construída e utilizada como meio de representação. A coisa ‘boneco’ está configurada em uma forma. Segundo Bomfim, o termo configuração deve ser entendido ora como atividade (configurar), ora como o resultado dessa atividade,

<sup>21</sup> “O títere é um objeto construído para a cena, mais especificamente para a ação dramática, com o propósito de estabelecer uma comunicação direta com um interlocutor: o público.”

a figura (Bomfim, 2014, p. 18). Entende-se aqui ‘figura’ como o projeto e a própria forma em si. A configuração seria, assim, um estágio anterior à conformação.

O objeto/boneco está a serviço de uma personagem dentro de uma narrativa e, portanto, deve ser reconhecido como tal. Por este motivo, o boneco deve possuir características que permitam uma identificação com a personagem e o imaginário que a envolve. Desse modo, o boneco integra e manifesta o imaginário através da representação de uma parcela do repertório identificada no objeto em si. O designer é um dos profissionais que corroboram com o projeto e a realização do objeto — nesse caso, a construção de bonecos. Portanto, se pensarmos que a materialidade e a visualidade do suporte influenciam na recepção do conteúdo, é possível compreender o “designer de bonecos” como um importante mediador na relação entre o receptor e o objeto. Assim, diante da mediação que exerce entre o objeto e o receptor, através da configuração formal do suporte, o designer deve conjugar variáveis relativas às intenções da narrativa e às necessidades do público. Coloco aqui ‘intenções da narrativa’ como sendo as referências para as construções formais, os “atributos dos personagens [bonecos] e sua significação” (Propp, 1984, p. 81). Esses bonecos, inseridos numa situação determinada pela narrativa, são construídos com o objetivo de representarem visualmente suas personalidades.<sup>22</sup> Para essa representação, o domínio do material e suas características físicas são fundamentais. É esse domínio que vai garantir uma justa adequação entre a intenção de comunicar e o resultado captado pelo espectador.

O conhecimento profundo do material, que, aliado à outra parte teatral, é que realmente vão dar a ‘anima’, que vai ser reconhecida pelo espectador. Porque, se houver falha técnica, ela deveria ser uma coisa maleável, suave. Você pode resolver com sua PET. Você vai ter que botar não sei quantas articulações para poder ter, por exemplo, um rabo de sereia. Você vai criar a solução técnica pelo domínio do material. Então, o domínio do material é básico. É um fato a ser marcado, esta questão do material. (Modesto, 2006, em entrevista ao autor, transcrição livre.)

A representação material da forma (sua configuração/conformação) é dada com a manipulação e o domínio completo dos meios físicos disponíveis no momento justo da representação; se o designer de bonecos não domina os meios materiais para esta representação, suas ideias permanecem no imaginário, não

<sup>22</sup> O semiólogo russo Vladimir I. Propp define como atributos das personagens as qualidades externas de personagem, ou seja, sua configuração exterior, aparência e maneiras de agir.

encontrando um eco tátil e visual capaz de produzir o conhecimento pela representação.

Estamos tratando, portanto, de:

- apropriação do material para uso da configuração (projeto);
- manifestação (conformação) do imaginário com o domínio do material (forma);
- objeto (a coisa configurada), agora dotado de uma conceituação simbólica (conteúdo/tema).

O boneco extrapola a mera representação, passando a representar um pensamento, aprisionado numa determinada configuração. Sendo assim, o estudo da figura de um boneco envolveria também a sintática (forma, material, cor, textura, etc.), a semântica (o conteúdo ou essência do boneco) e a pragmática (objetivos, finalidades, valores narrativos).

Para ilustrar o uso dessas terminologias da linguística na criação de uma personagem, apresentamos a figura abaixo. Um boneco com bigode pode ser qualquer personagem que tenha bigode. Estaria, portanto, numa função sintática, numa configuração formal. Uma vez que adicionamos na personagem um outro elemento, como o cabelo e um chapéu, passamos a identificá-la por sua função semântica. A personagem, agora, possui um conteúdo simbólico, passamos a ler a essência do boneco. Podemos, a partir de um repertório construído pela função pragmática, identificar condutas de comportamento para cada uma dessas personagens. A personagem da esquerda é facilmente identificada como uma representante do poder opressivo. Podemos associar a figura central com uma personagem lírica, sonhadora e a última figura como a de um inventor, um visionário. São associações construídas pelo repertório histórico e que devem ser consideradas na hora de se projetar um boneco.

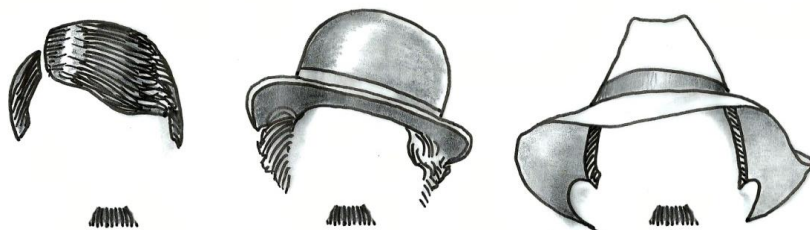


Figura 83 - Um mesmo bigode pode pertencer a personagens completamente diferentes com a simples aplicação de outro ícone (topo da cabeça). São signos que envolvem o projeto de um boneco. Ilustrações do autor.

Todos os ícones colocados vão conter significados que passam a identificar o boneco dentro do contexto narrativo e dentro da ação dramática. A simples experimentação de aplicação de diferentes bigodes no mesmo suporte formal de cabeça pode fornecer leituras de personalidades diferentes. Este fenômeno se dá pelo reconhecimento icônico da forma **bigode**. Entende-se aqui que esse reconhecimento icônico não é suficiente para a caracterização completa da personagem, mas já demonstra um possível caminho nessa caracterização.

As leituras para o ícone ‘bigode’ podem ser as mais diversas possíveis. Dependem sempre de uma contextualização cultural, religiosa, afetiva; enfim, de uma série de variáveis que vão interferir na apropriação e reconhecimento da imagem apresentada. Nas fotografias a seguir, apresenta-se o que parece ser coerente com os ícones representativos dentro da nossa cultura — **personagem neutro, centrado, artista e visionário**, respectivamente. Essa é, sem dúvida, uma leitura “plana” para a personagem, isto é, uma generalização baseada nos atributos da personagem (no caso, a aparência) que são comuns a elementos de certo grupo social ou a um estereótipo (as pessoas centradas, os artistas, os visionários...).<sup>23</sup> Sabemos, no entanto, que uma característica icônica muitas vezes não é suficiente para enquadrar essa imagem, por exemplo, dentro de uma narrativa. Alguns atributos da personagem são fundamentais.<sup>24</sup>



Figura 84 - Experiências de aplicação de diferentes desenhos de bigode em cabeça de boneco construída em PET. Variando o desenho do bigode, variamos também o tipo de personagem plana que o boneco representa.

<sup>23</sup> Personagens planas são “seres íntegros e facilmente delimitáveis, marcados de uma vez por todas com certos traços que as caracterizam” (Candido, 2004, p. 60).

<sup>24</sup> Para saber mais sobre a caracterização das personagens planas, recomendo a leitura da dissertação **Animadas personagens brasileiras: a linguagem visual das personagens do Cinema de Animação contemporâneo brasileiro**, de Daniel Pinna.

#### 4.3.1. Boneco e Design

Antes de prosseguir, faz-se necessário reforçar por que se considera, nesta pesquisa, o ‘boneco’ como objeto de estudo do design. Bomfim afirma que a atividade do Design “objetiva a configuração de objetos de uso e sistemas de informação” (Bomfim, 2014, p. 17) e que sua prática se desenvolve segundo princípios científicos.

Através do uso de ferramentas científicas, o design praticamente abandonou a tradição, a maestria do artesão e o senso comum, características típicas da configuração no período pré-industrial, e passou a aplicar outros conhecimentos que permitem antecipar no plano teórico e representativo concepções formais para problemas de projeto. (Bomfim, 2014, p. 36)

Embora Bomfim defenda que o design abandona a maestria do artesão, o que pareceria contraditório ao projeto do boneco que ainda carrega em seu fazer um processo artesanal, construir bonecos requer uma metodologia que exige a pesquisa de materiais, o encontro da solução de movimentos adequados que correspondam à necessidade da trama; a busca do ajuste ergonômico para o manipulador; o estudo das articulações, estruturas e, finalmente, a elaboração do próprio visual do boneco, que deve ter uma relação direta com o tipo de personagem que ele representa. Cada boneco, portanto, concentra em si um método de pesquisa e confecção, um projeto de design. Mesmo não sendo produzido em série, como se esperaria de um produto de design ou como afirma Sudjic: “o design trata da criação de objetos anônimos produzidos em massa” (Sudjic, 2010, p. 31), cada boneco é em si um protótipo e um produto final único, que traz todas as etapas de projeto e construção pertencentes ao universo do design. Estando essas etapas inseridas em um método de pesquisa, a criação de um boneco passa de uma realização artesanal intuitiva para um produto solucionado dentro de um pensamento de Design.

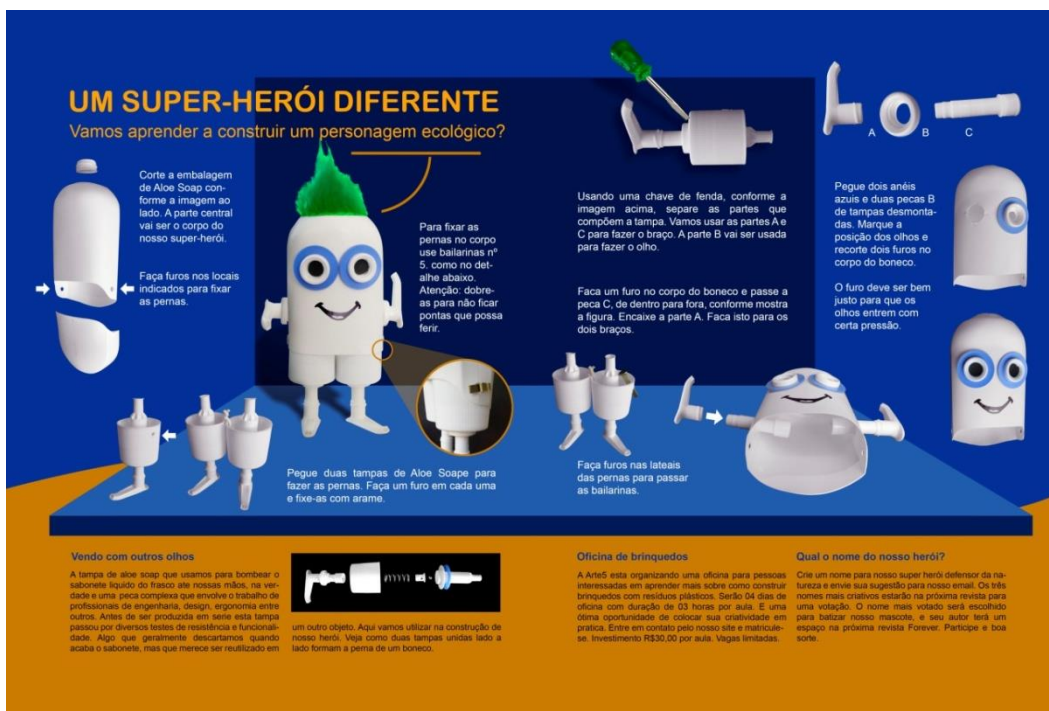


Figura 85 - Esta ilustração nos dá um bom exemplo de como o designer pode contribuir com o projeto de personagens. A partir da manipulação da materialidade presente (resíduos plásticos), da investigação de suas possibilidades, das soluções de acoplamento e dos mecanismos de fixação projeta-se um boneco. A investigação feita pelo designer de bonecos deve ter sempre um caráter científico, uma clareza de propósitos, um objetivo claro de representar no boneco a personagem pensada (OLIVEIRA, Eduardo Andrade. *Revista Forever*, 2011, p. 150-151).

Uma vez que o boneco é um objeto projetado pelo designer, ele passa a ser configurado segundo conceitos da Linguística e da Semiótica. Entende-se aqui que esses conceitos ajudam o designer na hora de projetar o boneco.

Apresenta-se agora uma reflexão sobre a semiótica do boneco, contribuindo com os estudos de Rafael Curci sobre o que ele chama de “*sinécdoque del títere*” (Curci, 2002, p. 64). O boneco como metáfora, um *tropo* a ser estudado e reforçado enquanto linguagem. Considera-se aqui que o boneco enquanto objeto (fig. 86), configurado por um conjunto de signos, representa personagens percebidos e identificados por sua forma: o *representamen* no triângulo de Peirce. Personagens--tipo, por suas características intrínsecas, possuem significado, constituem uma linguagem; representam personagens do imaginário humano, são identificados e **significados** pelos agentes envolvidos na prática com o boneco, formam uma representação mental. Ocupam, portanto, outro vértice do triângulo. Finalmente, o títere, em função dramática, o signo em movimento. Títeres contam histórias, produzem narrativas e completam o outro vértice do triângulo peirceano. O títere em ação, cumprindo sua função de “*Signo Ambivalente, [...] un objeto*

que, movido en función dramática simula vida, y al mismo tiempo, se percibe como algo espúrio, inorgánico, artificial. [...] es inanimado y sin embargo parece vivo” (idem, p. 54)<sup>25</sup>.

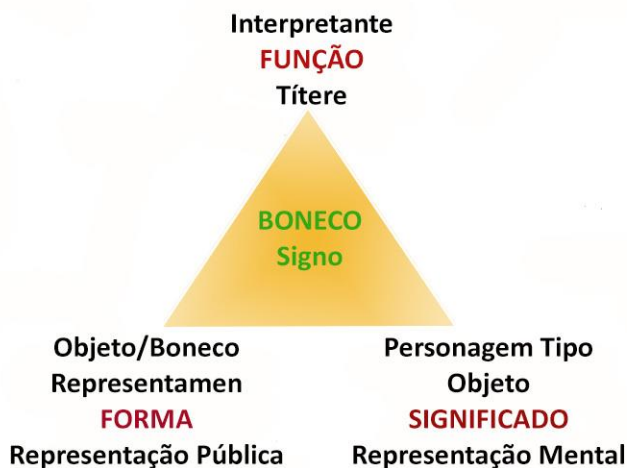


Figura 86 - Adaptação do autor de esquema disponível em Nojima e Braida, 2014, p. 25.

Pesquisa-se aqui o boneco como um conjunto de signos e o títere como um fenômeno de linguagem. Santaella e Nöth apresentam *Representação como Signo* (1997, p. 16). O boneco é um objeto cênico projetado para ser manipulado em uma ação dramática, uma representação. Entende-se aqui que o boneco é construído por um conjunto de signos que, reunidos, passam a representar um signo maior. Quando em ação cênica, o signo ‘boneco’ se converte em linguagem, por meio de uma narrativa dentro da dramaturgia.

Por pertencer a dois momentos distintos, de um lado, como objeto inanimado, inerte (boneco) e, de outro lado, um objeto dotado de vida pela ação do manipulador (títere) apresenta-se aqui, também, o títere como signo dentro da tríade semiótica de Peirce. Esta análise apresenta ao designer de bonecos parâmetros importantes no projeto desse objeto comunicativo. Enquanto o boneco possui funções significativas, intrínsecas à configuração e à conformação do objeto em si, o títere, por sua vez, amplia essas funções significativas ao somar a energia do manipulador ao contexto da encenação e a elementos externos que compõem a representação (cenário, iluminação, sons, etc.).

<sup>25</sup> “Signo ambivalente, [...] um objeto que, movido em função dramática, simula vida e, ao mesmo tempo, é percebido como algo espúrio, inorgânico, artificial. [...] É inanimado e, no entanto, parece vivo”. Tradução livre.



Figura 87 - Adaptação, do autor, de esquema disponível em Nojima e Braida, 2014, p. 25.



Figura 88 - Composição por **morfemas icônicos**, gerando um **supermorfema**. Composições do autor, a partir de uma mesma fotografia.

#### 4.3.2.

##### **Forma, significado e função do boneco “títere”**

Definimos um ‘boneco’ como um objeto visual dinâmico inserido nos conceitos da tríade forma, significado e função, pertencentes ao universo do Design.

#### **Forma**

Propõe-se aqui uma investigação ilustrativa desses conceitos. A imagem (fig. 89) mostra a conformação de um boneco a partir do acoplamento de



elementos diversos. Cada elemento possui uma forma para cumprir uma função dentro da forma total do boneco.



Figura 89 - Conformação da cabeça de um boneco a partir do acoplamento de elementos diversos. Ilustração do folheto Plano Bonecos.

Segundo Nojima, a partir das categorias universais de Peirce, “a forma pertence à Primeiridade. [...] está no representamen e é por meio da forma perceptível que o signo se manifesta. [...] A forma diz respeito à dimensão sintática” (Braida; Nojima, 2014, p. 61). Após o acoplamento de todas as peças, o signo ‘boneco’ é identificado em seu reconhecimento primeiro: isto é, um boneco.

Formar importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação.

Transformando-se, a *matéria* não é destituída de seu caráter. Pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é *definida como um modo de ser*. Transformando-se e adquirindo forma nova, a matéria adquire unicidade e é reafirmada em sua essência. Ela se torna matéria configurada, matéria-e-forma, e nessa síntese entre o geral e o único é *impregnada de significações*.

Daí se nos apresenta outro aspecto que tanto nos fascina no mistério da criação: ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar a matéria, o próprio homem com isso se configura. (Ostrower, 1977)

## Significado



Figura 90 - Boneco de Santos Dumont. Fotografia do autor.

Após esta primeira identificação (isto é um boneco), passa-se a identificá-lo dentro de um contexto sociocultural mais abrangente. O significado não se apresenta sozinho, está relacionado com a forma do objeto boneco e com sua função de representar uma personagem num contexto apresentado. Ao identificar a forma e dotá-la de significação — é um boneco do Santos Dumont — passa-se à categoria universal de ‘segundidade’. “O significado de um produto [boneco] está, portanto, relacionado à dimensão semântica do design” (Braidia; Nojima, 2014, p. 65. Grifos do autor.).

Essa capacidade e propensão para criar/projetar, configurar, transformar e conformar a matéria em objetos impregnados de significação, dotando-lhes de um sentido cognitivo, é uma das premissas do Design. Ao transformar (conformar) a matéria em boneco, estamos criando um objeto que “fala” e que compartilha uma característica importante — o boneco passa a ser um sistema de signos usado para a comunicação, para a construção e elaboração de uma linguagem; portanto, torna-se um objeto de estudo da Semiótica, reiterando a abordagem do objeto ‘boneco’ como um fenômeno comunicativo. Assim, é possível demonstrar que, ao projetar um boneco, o designer está dando à matéria maior poder expressivo do que o oferecido pelo acaso ou pela natureza. Está — de alguma forma — criando uma especial significação expressiva para representar a personagem pensada.

Os bonecos, enquanto objetos visuais, não são simplesmente algo que está ali por acaso. São acontecimentos de uma realidade dada, ocorrências totais, ações que incorporam a reação ao todo. São essas formas e contornos que vão

aumentando a capacidade natural de todo ser humano de expressar-se através da linguagem. Cassirer ressalta que

Uma vez que a própria linguagem constitui um pressuposto e uma condição da reflexão [...], eis por que a consciência primeira do espírito sempre encontra a linguagem presente como uma realidade dada, como uma “efetividade” comparável à realidade física, e de igual valor. O mundo da linguagem envolve o ser humano a partir do primeiro momento em que dirige seu olhar para ele, apresentando-se-lhe com a mesma determinação, necessidade e “objetividade” que definem o seu encontro com o mundo das coisas. (Cassirer, 2001, p. 80)

## Função

Conforme afirma Nojima, “embora a função esteja relacionada à dimensão pragmática, haja vista pertencer à categoria universal da ‘Terceiridade’, ela também se relaciona com a dimensão sintática, quando se apresenta como função estética, e com a dimensão semântica, quando se trata de função simbólica” (Braida; Nojima, 2014, p. 77). Sendo assim, o entendimento do objeto ‘boneco’ (forma) comopersonagem Santos Dumont (significado) ganha contextualização numa dimensão pragmática, passando a conduzir o pensamento para todas as relações socioculturais estabelecidas pelo reconhecimento formal e simbólico do objeto/boneco/per-sonagem (Tema).



Figura 91 - Ilustração do autor para a revista *Forever* (2011).

Os objetos criados representam uma extensão do próprio pensamento humano e dos acontecimentos, gerando o domínio de capacidades, a construção de

conhe-cimentos e a formação de culturas. O boneco faz parte dessa construção de conhecimento sociocultural, do universo da fantasia que emana energias espirituais e simbólicas; o boneco em ação torna-se uma mídia que se comunica com o jogador por meio de sinais próprios e bem definidos. Ao entender como se processa esse potencial comunicativo do boneco, o designer pode melhorar seu desempenho na hora de projetar esse objeto.

Com efeito, o conteúdo do conceito de cultura é inseparável das formas e orientações fundamentais da atividade espiritual: aqui o “ser” somente pode ser apreendido no “fazer”, ou seja, na “ação”. Apenas na medida em que existe uma orientação específica da fantasia e intuição estéticas, passa a existir também uma esfera de objetos estéticos — e o mesmo é válido para as demais energias espirituais em virtude das quais um determinado universo de objetos adquire forma e contornos. (Cassirer, 2001, p. 22)

#### 4.4.

#### **Exemplo de como fazer**

Relato a seguir a experiência vivenciada em uma das oficinas onde a construção de uma personagem por um dos alunos foi guiada pelos aspectos icônicos da personagem. A busca por características para montar a personagem gerou também reflexões em outras áreas do conhecimento.

Em 2012, fui convidado, pela Secretaria de Cultura de Santo Antônio do Monte (MG), para a execução de um projeto cultural visando promover a divulgação do método de confecção semi-artesanal de objetos lúdicos e educativos através do reaproveitamento criativo de resíduos sólidos. Dentre os trabalhos realizados pelos participantes, destaco um boneco representando Machado de Assis, feito por um aluno, provavelmente com 12 ou 13 anos de idade. Esse menino estava estudando na escola a obra desse escritor e queria, através do boneco, dar continuidade à sua pesquisa. O fato de ele ter-se colocado à disposição da pesquisa, interesse este despertado pela oficina, justificava e fortalecia para mim, naquele momento, a aplicação do método de construção de bonecos. A partir desse interesse apresentado pelo próprio aluno, pedi que, para a aula seguinte, ele trouxesse imagens e mais referências sobre Machado de Assis. Estávamos construindo, naquele momento, um diálogo sobre o objeto estudado, uma metodologia de aprendizagem, compartilhando informações para a realização de um objetivo: criar um boneco representando Machado de Assis. Sabemos que este método de construção de bonecos possui suas limitações como, por exemplo, os formatos predefinidos das garrafas PET, mas é possível aproximar-se das

características físicas da personagem agregando outros valores como adereços, indumentária, bigodes, etc. A pesquisa torna-se mais rica e leva a outras formas de conhecimento, tendo sempre o boneco como o agente dessa ação. Isso motivou também uma aproximação com a própria família do aluno, pois ele recorreu à sua mãe para costurar a roupa do boneco. Certamente, sua mãe passou a compartilhar informações sobre a personagem estudada e a participar daquele momento vivido pelo aluno. A simples construção de um boneco causou tudo isso, reforçando a característica agregadora do objeto ‘boneco’.

Apresentamos o resultado alcançado pelo aluno.



Figura 92 - *Machado de Assis*. Boneco de Igor Henrique Silva Santos, confeccionado em oficina ministrada por Eduardo Andrade, em 2012.

Unir este potencial comunicativo do boneco e o método de sua construção com o reaproveitamento criativo de resíduos sólidos dentro de um grupo com diversidade intelectual está sendo o processo investigativo desta tese. Conforme falou Farbiarz:

Resgatando o processo de aplicação, avaliação, reconstrução desta metodologia, você vai poder dar conta, num determinado momento, de como esta metodologia de construção de bonecos, impacta crianças [e adultos]. Porque através dos impactos positivos e negativos [...] você vai poder avaliar e mostrar que esta metodologia tem uma capacidade de impactar a construção do sujeito/criança. Você vai poder [...] levar este seu olhar, sua experiência para Síndrome de Down [e pessoas com deficiência intelectual]. (Farbiarz, 2014. Gravação em áudio.)

Houve esse impacto e isso contribuiu na formação do jovem, no seu processo de desenvolvimento da cidadania, na sua autoestima, na formação do próprio sujeito/criança. Conforme pondera Marçal:

Entendemos que a metodologia de construção de bonecos a partir de resíduos de garrafas PET, traz para os espaços educacionais a possibilidade não só do manejo da linguagem e novas possibilidades de construções de sentido, bem como, a possibilidade da criança de se enxergar como ser social. Ela participa das questões emergentes da sociedade, bem como auxilia nos encaminhamentos e soluções possíveis apresentadas, por exemplo, pelo reaproveitamento de resíduos sólidos através de sua interação com o objeto. (Marçal; Oliveira. Texto não publicado)

Esta tese, portanto, pretende promover meios que participem da construção da autonomia da pessoa, com diversidade intelectual, nas esferas de seu desempenho motor e comunicacional, com vistas ao aprimoramento de sua subjetividade e a constituição de sua identidade.

A pesquisa trata da utilização de um método de construção de bonecos e sua dramatização em um espaço com pessoas com diversidade intelectual. Entendendo esse espaço como um local diferente, uma vez que seus membros são categorizados como pessoas com diversidade intelectual, poderemos traçar uma reflexão filosófica. Onde está a diferença? Quem é o diferente numa situação como esta? Quando o pesquisador vai a campo, ele é o diferente, o estranho dentro de um espaço de comuns. Esse preceito deve ser o motor de sua conduta.

#### **4.5. Considerações preliminares**

Investigam-se neste capítulo as relações do boneco ‘títere’ com os conceitos de forma, significado e função (provenientes dos estudos do Design); os conceitos das categorias universais de Peirce (para o projeto e conformação do objeto/boneco); e os conceitos de Tema e Composição em Bakhtin (ao colocarmos o boneco ‘títere’ como um fenômeno de linguagem). Entende-se aqui que esses conceitos são, como afirma Nojima (em outro contexto), “interdependentes e não devem ser pensados de maneira isolada, pois eles se interferem mutuamente” (Braidia; Nojima, 2014, p. 85). O designer de bonecos, ao projetar este objeto, deve levar em consideração as relações estabelecidas por essas categorias conceituais. Defende-se aqui que a articulação e domínio desses conceitos são fundamentais para que o designer de bonecos alcance os objetivos esperados com seu projeto. Assim, partindo da questão da forma (boneco), enquanto manifestação de uma ideia, do significado (personagem), enquanto afirmação de um conteúdo, e da função objeto/personagem, produzindo um entendimento mais

amplo a partir do referencial histórico (Tema) dos agentes envolvidos com sua prática, procurou-se, neste capítulo, investigar o objeto ‘boneco’ pelo viés do Design.

O designer de bonecos deve projetar a partir de parâmetros que garantam um entendimento compartilhado com o maior número possível de receptores da informação. Estamos falando de algo que se quer comunicar. O boneco sempre foi usado como um suporte, um veículo para a comunicação. E se esta comunicação é entendida de forma diferente de acordo com o projeto, a materialidade e a manipulação dos bonecos, cabe ao designer prever todas estas inter-relações na hora de projetar.

Ao observar que a construção de um boneco contribui para que haja um processo narrativo — e, portanto, coloca este objeto ‘boneco’ inserido em um contexto, onde é transmitido um determinado conteúdo —, podemos afirmar que esse objeto é um suporte que contribui para a aquisição de conhecimentos e construção de linguagens.

No próximo capítulo, *Caminhos da pesquisa – MODOS DE BRINCAR – Pesquisa de campo na Sociedade Síndrome de Down*, são apresentados os resultados preliminares da pesquisa de campo realizada em 2014 na Sociedade Síndrome de Down do Rio de Janeiro.

5.

## Caminhos da pesquisa – MODOS DE BRINCAR

### Pesquisa de campo na Sociedade Síndrome de Down



Figura 93 - Brincando com as mãos. Fotomontagem do autor sobre registro de aluno da SSD.



Sempre gostei de brincar  
E sempre brinquei sério demais.  
Quero brincar como criança.



Passamos no capítulo 2 por algumas das principais questões que envolvem a pessoa com diversidade intelectual. Nele, defendemos que uma síndrome não é um obstáculo para entender as diferenças, assim como também não deve ser uma barreira que estigmatiza os diferentes. Ter uma síndrome deve ser visto como uma condição diferente não em um julgamento de valor inferior, mas sim como uma diferente maneira de ler o mundo e se relacionar com ele.

O capítulo 3 tratou do fazer com as mãos. Nele, defendemos o exercício de pensar com as mãos ou treiná-las para que elas realizem nosso pensamento. Somos diferentes nas formas de agir, aprender e comunicar, mas fazemos coisas iguais aprendidas com a habilidade das mãos. Estas ensinam gestos e a maneira correta de lidar com a materialidade do mundo, pois elas constroem linguagem.

O capítulo 4 é um extenso levantamento bibliográfico e técnico do objeto boneco e do personagem títere, e, sem dúvida, é mais voltado para o designer técnico de bonecos. Nele, coloquei parte de meus 30 anos de envolvimento com o Teatro de Bonecos como mestre de fazer. Como designer, propus algumas reflexões e, como mestre de fazer, selecionei tópicos que servem como um ponto de partida para designers de bonecos que querem criar seus personagens. Define-se, agora, o seguinte **paradigma**: as mãos podem produzir conhecimento, e este pode ser reproduzido em forma de ensino/aprendizagem.

O Teatro de Bonecos e a manipulação de objetos podem ajudar a pessoa com diversidade intelectual a melhorar suas habilidades motora e cognitiva? A experiência vivenciada em pesquisa de campo será capaz de afirmar esse paradigma? Os alunos/brincantes envolvidos nessa experiência apresentaram alguma mudança em suas maneiras de agir e pensar? São perguntas a que pretendemos responder neste novo capítulo 5 e que preparam o terreno para a pesquisa estruturada apresentada no capítulo 6 desta tese.

O presente capítulo, portanto, relata a vivência dos encontros na Sociedade Síndrome de Down; os resultados obtidos com a experiência do método em uso pelos brincantes serviram de referência para adaptações decorrentes da capacidade dos alunos. Trata-se de um fazer com as mãos unindo o Teatro de Bonecos, o design participativo e os desdobramentos que esse processo gera.

### 5.1. Campo assistemático

O primeiro ano de pesquisa exploratória se deu em 2014 na Sociedade Síndrome de Down, localizada no segundo andar do ginásio esportivo do clube Arouca, na Barra da Tijuca, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Trata-se de um espaço alternativo criado por mães de pessoas com diversidade intelectual, com o intuito de proporcionar atividades que completem o desenvolvimento cognitivo, a construção de identidade e a formação da subjetividade de seus filhos.

Iniciei a pesquisa de campo exploratória entrando em contato com a psicóloga do Grupo de Habilidades. Conforme relatei, tenho na família uma pessoa com síndrome de Down, que, além de ser acompanhada por essa psicóloga, também frequenta o SSD. Apresentei minha proposta de fazer uma oficina de construção de bonecos e objetos interativos, e ela me encaminhou para uma reunião com a coordenadora do espaço. Essa reunião se deu no final de 2013, assim que eu soube da aprovação para o doutorado. Acertamos, então, para começarmos as atividades em fevereiro de 2014. Frequentei dois encontros como observador do Grupo de Habilidades.

CENÁRIO – a sala, com aproximadamente 18 metros quadrados, possui um quadro branco para anotações com caneta mágica na parede oposta à porta de entrada e, a seu lado, uma estante; um sofá está localizado na parede da porta. Alguns alunos ficavam sentados nele durante os experimentos. Uma mesa para o agente catalisador está localizada abaixo do quadro branco, e seis mesas, com duas cadeiras cada, estão alinhadas com vista para o quadro.

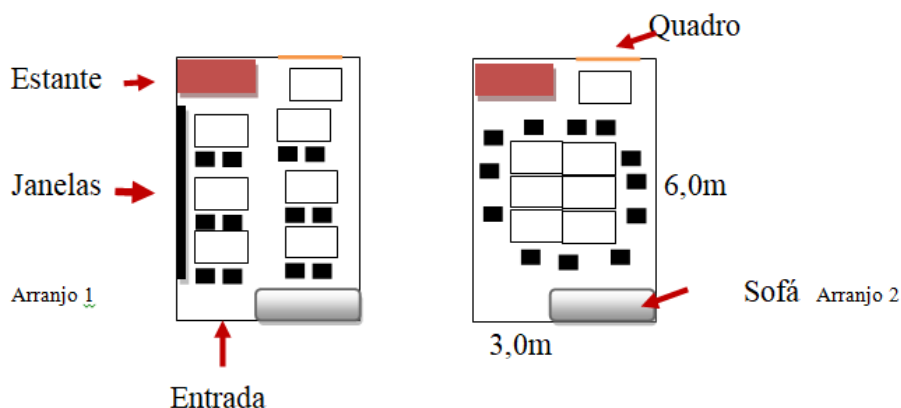


Figura 94 - Vista aérea da sala de aula da SSD. Desenho do autor.

Passo a relatar os escritos do diário de campo de 18 de fevereiro de 2014.

Hoje estou como observador e ouvinte num segundo encontro com os alunos da SSD. O jogo proposto pelas agentes catalisadoras é o reconhecimento de alguns sentimentos. O exercício intitulado “Quantas Emoções” apresenta, em uma folha A4 (está no anexo), cinco boxes, alinhados verticalmente, com as palavras ALEGRIA, TRISTEZA, RAIVA, AMOR e SURPRESA. Ao lado de cada palavra, três desenhos de rostos infantis com expressões diferentes. Cada aluno tem que colorir o desenho do rosto correspondente à emoção escrita e identificada no box. Um desdobramento desse exercício solicitava a cada aluno escrever uma situação vivenciada com essas emoções. Observei grande dificuldade por parte dos alunos em se expressarem com a escrita. Em um segundo exercício proposto, cada aluno recebe uma imagem, uma foto recortada de uma revista ou jornal, como, por exemplo, jogadores de futebol se abraçando, menina lendo um livro, homem cantando, etc., e tem que a observar e identificar seguindo o alinhamento COMPORTAMENTO, SENTIMENTO, PENSAMENTO / o que nós fazemos, o que o coração faz e o que nossa cabeça faz.

Como observador em campo assistemático, pude documentar os estímulos trabalhados pelas agentes catalisadoras. Os exercícios instigam a compreensão e a vivência de sentimentos básicos, como alegria, tristeza, raiva, sentimentos do campo afetivo que promovem a lembrança das relações externas vivenciadas por cada aluno. É comum, dentro do grupo observado, os alunos se lembrarem de fatos pessoais quando são estimulados a falar de um dos sentimentos.

Percebi que o caminho adotado pelas agentes estava muito mais voltado para estímulos de pensamento. Como eu estava propondo uma oficina de construção e manipulação de bonecos e objetos para acompanhar o desenvolvimento da pessoa com diversidade intelectual, portanto trabalhar com estímulos *a priori* mais físicos, vi que minha proposta vinha a somar e a ocupar um espaço pouco trabalhado naquele grupo específico.

Na semana seguinte aos dois primeiros encontros, iniciei minha oficina de construção de bonecos e objetos com o reaproveitamento criativo de resíduos plásticos. Com minha chegada, o espaço passou a oferecer três atividades:

Grupo de Habilidades – coordenado por uma psicóloga e uma fonoaudióloga.

Aula de Música – com uma professora de cantoterapia.

Oficina de Bonecos e Objetos – sob minha responsabilidade.

Os encontros aconteciam todas as terças-feiras das 15 h às 18 h na SSD, na Barra da Tijuca.

A primeira vez que visitei essa região foi há 40 anos. A Barra era um espaço muito pouco habitado e frequentado por banhistas que a viam como um local pitoresco. O acesso, na maioria das vezes, era de carro até os locais possíveis e, depois, por pequenas trilhas na areia, com sua vegetação peculiar. Alguns clubes campestres também recebiam essa população que se deslocava das regiões mais urbanas do Rio para passar o dia em família ou amigos. De onde moro em Botafogo até o local na Barra onde realizo a minha pesquisa de campo, são 18 quilômetros.

Fazer esse caminho é fazer emergir lembranças e reviver histórias dentro da memória.

“No entardecer dos dias de verão, às vezes,  
Ainda que não haja brisa, parece  
Que passa, um momento, uma leve brisa...”  
(Alberto Caeiro, in *O Guardador de Rebanhos* - Poema XLI)

## 5.2.

### Construção da pesquisa

Adotamos a pesquisa-ação como método ou estratégia de pesquisa por sua maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação, e por esta ter como objetivo “oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do material qualitativo gerado na situação investigada” (Thiollent, 2013, p. 35).

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos aspectos argumentativos que nortearam a pesquisa.

- a) Observação dos problemas/questões a serem estudados conjuntamente pelo pesquisador e pelos participantes.
- b) Explicações ou soluções apresentadas pelo pesquisador e que são submetidas e testadas pelos participantes.
- c) Deliberações e adaptações relativas ao uso das soluções apresentadas.
- d) Avaliações dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

Adotamos, também, a observação participante como técnica de coleta de dados para obter informações relevantes para a condução da pesquisa, sempre

relacionando o foco da observação com as questões norteadoras e os objetivos. Em um primeiro momento, em pesquisa exploratória de campo, as observações foram sem estrutura prévia ou assistemáticas, fornecendo uma visão inicial e um breve levantamento de fatos do contexto examinado, mas foram de grande importância e utilidade para orientar os caminhos seguidos posteriormente em campo sistemático na própria SSD e para realizar pesquisa estruturada em condições mais controladas dentro do curso A.E.I.O.U, na PUC-Rio, visando atender a propósitos preestabelecidos.

Uma vez observados os fatos em um contexto participativo, passamos a estabelecer um plano de referências, ou esquema de dados, para observar as ações dos jogadores. Optamos pela Sociolinguística Interacional como referencial de análise, por entender que os brincantes estão em uma situação de interação em uma determinada situação social. Os conceitos da Sociolinguística Interacional ressaltados nesta pesquisa são:

CENÁRIO – espaço delimitado e definido pelos participantes como socialmente distinto de outros espaços, no qual se desenrolam os eventos e as atividades propostas. Estamos falando, aqui, do próprio espaço-cenário da SSD e do curso A.E.I.O.U, e dos microcenários/empanadas criadas para as atividades da oficina.

ENQUADRE – formas de organização do discurso que induzem à orientação da situação de interação. “A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado. [...] Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta” (Ribeiro; Garcez, 2013, p. 188).

ALINHAMENTO – tomado nesta tese como alinhamento contextual entre os participantes em “termos de como, em que condição ou qualificação social eles se apresentam uns aos outros e em termos de como ratificam ou resistem às apresentações dos outros” (Ribeiro; Garcez, 2013, p. 258). Alinhamento, portanto, corresponde à resposta que o brincante dá para as situações vividas.

Com base nesses conceitos, os exercícios foram propostos. Em cada jogo, os alunos eram observados segundo as categorias/eixos de acompanhamento — fala, motricidade, cognição e expressão — em maior ou menor grau de exigência de acordo com o exercício. Passamos a observar os brincantes em situações

específicas dentro dos jogos propostos e traçamos suas habilidades mais e menos desenvolvidas. Com este quadro em mãos, criado com o objetivo de servir como ferramenta metodológica da análise dos dados, e com as fichas individuais, podíamos ver quais habilidades deveriam ser mais trabalhadas com cada brincante.

**NOME DO EXERCÍCIO** – Cinco dinâmicas e uma oficina de bonecos com cinco desdobramentos em modos de fazer e modos de brincar, totalizando dez práticas dentro da pesquisa de campo sistemática.

**CENÁRIO** – Macrocenário = salas onde aconteciam as oficinas.

Microcenário = empanada de Teatro de Bonecos.

**OBJETIVO** – Apresentar um método de vivência para ser aplicado em ambientes educacionais e de convivência, tendo como aporte a inclusão das diversidades dos jogadores/brincantes.

**ENQUADRE** – Um agente catalisador, um método, um espaço, cinco dinâmicas, uma oficina e diversos jogadores.

**ALINHAMENTO** – Esta pesquisa navegou por diversos rios: momentos de resistência das águas que impediam um avançar fluido; momentos de ironia quando a insegurança tomava conta dos meus pensamentos e eu passava a navegar em águas sombrias, que no simples amanhecer já estavam calmas, serenas, prontas para serem novamente navegadas; por fim, a correnteza mais forte, concentrando sua proatividade na tormenta final. No salto para a aprendizagem e para o voo da alegria? Minha tese concluída.

#### CATEGORIAS TRABALHADAS:

FALA

MOTRICIDADE

COGNIÇÃO

EXPRESSÃO

A seguir, apresentamos o resultado do processo de vivência em campo com os exercícios propostos durante as oficinas. Os dados colhidos e analisados serviram para a construção e o encaminhamento da pesquisa estruturada realizada durante o primeiro semestre de 2017 no curso Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária, na PUC-Rio, descrita no próximo capítulo.

### 5.2.1. Conhecendo os brincantes

Iniciamos a pesquisa assistemática com 28 participantes, sendo 23 com síndrome de Down e 5 com outras síndromes. Estão retratados aqui os alunos que frequentaram a maior parte das oficinas e alguns que participaram da segunda fase da pesquisa sistemática.

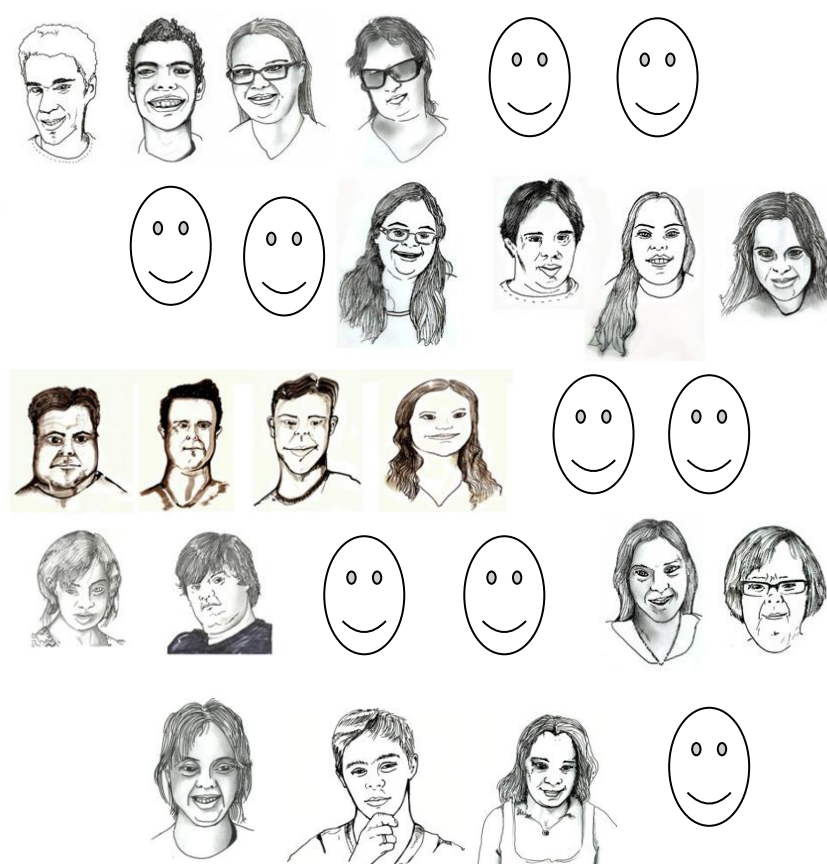


Figura 95 - Desenho dos alunos. Ilustração do autor.

Iniciei o primeiro encontro com uma entrevista com cada participante para conhecê-los um pouco mais. A sala apresentava o Arranjo 1, e mantivemos essa formação.

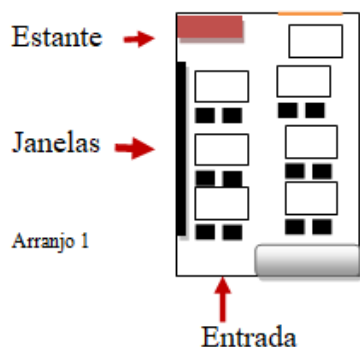


Figura 96 - Vista aérea do Arranjo 1. Ilustração do autor.

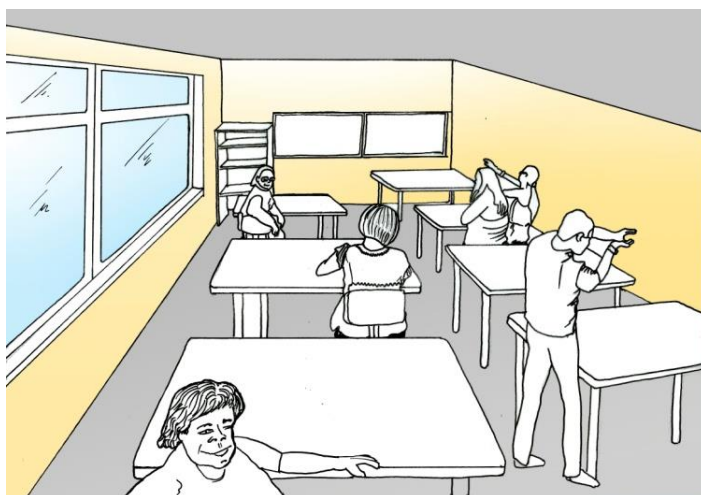


Figura 97 - Perspectiva do Arranjo 1. Ilustração do autor.

É importante relatar, aqui, que as turmas sofriam constante variação do número de presentes, assim como oscilação entre os alunos, com a entrada de novos participantes que, muitas vezes, faziam aulas experimentais para averiguar se queriam frequentar a SSD. Tomamos como primeiro recorte os jogadores que frequentaram 70% da oficina e conseguiram desenhar e confeccionar seus bonecos. Conforme já relatado, os encontros aconteciam uma vez por semana em três turmas de uma hora cada. Iniciamos com uma pesquisa assistemática para um entendimento das características do grupo, passamos posteriormente para uma pesquisa sistemática, com a apresentação dos objetivos da oficina, e finalmente para uma pesquisa estruturada dentro do projeto Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária, dentro da PUC-Rio, no primeiro semestre de 2017.



### 5.2.2. A oficina

Após nosso primeiro encontro, no qual ouvi cada aluno e posteriormente me apresentei, passei a explicar como seria a oficina. Trabalhamos todo o tempo com o foco nas “mãos”; o movimento de cada dedo em um ritmo próprio. O que podemos fazer com as mãos? Propus um exercício, já relatado anteriormente, de reconhecimento das mãos que consiste em colocar uma das mãos sobre uma folha de papel e desenhar, com um lápis, seu contorno. Dos 19 alunos que participaram desse exercício, 14 fizeram o desenho da mão com os cinco dedos, completando o contorno ou sangrando o desenho na parte inferior da folha; 1 fez a mão com cinco dedos, porém aberta embaixo; 1 fez a mão com contorno fechado, porém com quatro dedos; e 1 fez o contorno bem aberto, com apenas três dedos e o polegar pela metade. Mesmo a maior parte (14 em 19) tendo conseguido concluir bem o exercício, a maioria dos alunos apresentou dificuldade em contornar a própria mão com o lápis. Alguns por uma questão de pega; outros por estarem sempre levantando a mão para ver o desenho, perdendo assim o registro e deformando o contorno. Apenas um aluno não conseguiu entender o objetivo do exercício e rabiscou o papel. Ao me deparar com esse cenário, percebi que estava diante de um grupo com diferentes estágios cognitivos e com capacidade motora também diversa. Essa foi minha primeira observação efetivamente importante para a pesquisa: não poderia tratá-los como um grupo, mas sim como indivíduos com particularidades, desejos e pensamentos individuais.



Figura 98 - Exercício com as mãos. Ilustração do autor.

Mesmo ciente das possíveis dificuldades que poderiam acontecer no decorrer da oficina, procurei apresentar o mesmo método de construção de bonecos que vinha experimentando em outras oficinas — foi uma escolha metodológica. O método de construção de bonecos foi tomado como guia, pois era naquele momento a única ferramenta que dominava completamente. A experiência em outras oportunidades aprimorou e qualificou o método, sendo possível fazer bonecos e brincar com eles.

NOME DO EXERCÍCIO – **Desenhando as mãos** (exercício proposto em 11/3/2014)

CENÁRIO — Sala de aula com o Arranjo 2.

OBJETIVO – Desenhar com lápis o contorno da própria mão apoiada no papel.

ENQUADRE – É colocado no centro da mesa um pote com lápis e canetas hidrográficas. Os jogadores sentam-se ao redor da mesa e recebem uma folha de papel A4 cada um. Após a explicação do exercício, cada jogador escolhe a caneta ou o lápis para realizar a representação.

ALINHAMENTO – Esse exercício não foi gravado, o que impede uma análise detalhada. Pelos meus relatos do diário de campo, pude observar grande dificuldade na execução dessa simples tarefa, mas todos se empenharam em realizá-la. Alguns alunos se levantaram para ter maior controle do traço. Observei diferentes maneiras de segurar o lápis, ou caneta, e variadas posturas corporais. A concentração na execução do exercício, no entanto, pôde ser observada em todos os alunos. Apenas um jogador não conseguiu realizar a atividade.

#### CATEGORIAS TRABALHADAS:

FALA

**MOTRICIDADE**

**COGNIÇÃO**

EXPRESSÃO

Sempre antes de começar cada atividade da oficina, eram feitos jogos e exercícios de motricidade, ritmo e alongamento. Algumas práticas apresentadas a seguir já foram comentadas anteriormente e estão sendo colocadas agora dentro do quadro de observação para um maior entendimento das categorias trabalhadas

com os brincantes. São atividades adaptadas de exercícios de teatro e circo com as quais entrei em contato durante minha vivência como ator e palhaço desde 1986.

Alguns desses exercícios podem ser encontrados nos livros *Jogos teatrais – o fichário de Viola Spolin* (2006) e *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*, de Augusto Boal (1982). São leituras que recomendo como fontes inspiradoras para o agente catalisador que vê nessas atividades um potencial de desenvolvimento para o brincante. As práticas selecionadas e adaptadas aqui correspondem aos eixos de observação que conduzem a pesquisa. Uma vez escolhidas, elas devem ser repetidas ao longo dos encontros, e o envolvimento e as respostas dos brincantes devem ser observados. A repetição é importante, pois funciona como um ensaio, um treinamento de algo que vai sendo dominado pelo brincante.

Eugenio Barba descreve um processo muito produtivo para a formação do ator. O *training*/treinamento garante a formação do *performer flexibles* (p. 330), uma espécie de ator completo. Segundo Barba (1993), o treinamento é conhecimento, e o conhecimento é poder. A repetição, portanto, fez parte dos encontros e permitiu uma observação dos brincantes ao longo do semestre. Exercícios como “fluxo-pulso” e “bolinhas” seviram como referências concretas de um envolvimento mais proativo dos brincantes. Uma vez que o exercício passa a fazer parte da rotina do encontro, o jogador se sente atraído por aquilo que já domina.

É muito importante que o agente catalisador fique atento para estar sempre motivando a repetição a fim de não criar uma atmosfera monótona. Pequenas variações devem ser propostas para manter uma atração quase irresistível como aquela apresentada pela curiosidade e pelo envolvimento da criança.

[...] a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. (Benjamin, 1984, p. 77)

Um convite aos modos de brincar.

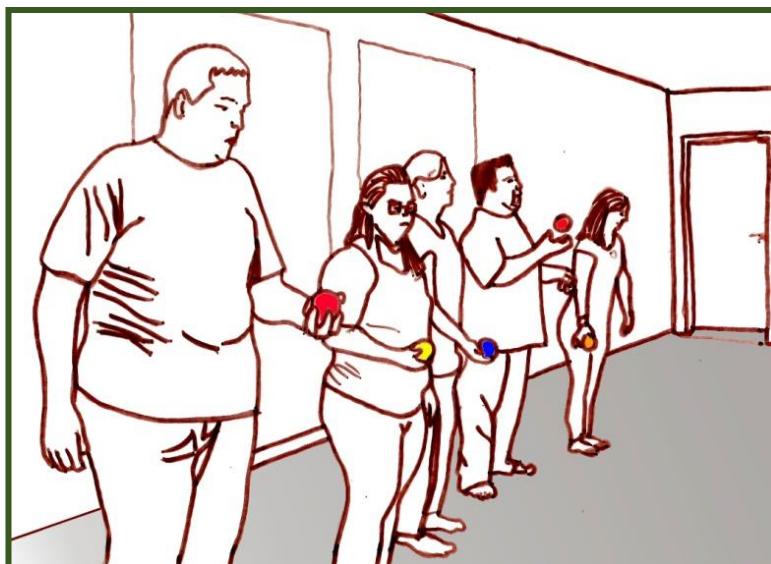


Figura 99 - Exercício com bolinhas. Ilustração do autor.

**NOME DO EXERCÍCIO – Bolinhas** (este exercício foi repetido pelo menos duas vezes ao mês como forma de aquecimento e concentração)

**CENÁRIO** – Sala de reuniões da SSD.

**OBJETIVO** – Jogar a bolinha em ritmos, alturas e movimentos diversos.

**ENQUADRE** – Cada aluno recebe inicialmente uma bolinha e treina individualmente durante 10 minutos o exercício proposto. O agente catalisador vai de um em um fazendo comentários — “jogue a bolinha um pouco mais alto”, “relaxe o ombro”, “mantenha a concentração” — e observações relacionadas ao desempenho de cada brincante. Após esses 10 minutos, o agente se posiciona à frente dos jogadores e determina um ritmo para jogar as bolinhas, definido por uma música escolhida previamente. Diversas variações podem ser experimentadas com essa dinâmica. Os jogadores devem estar alinhados lado a lado ou em círculo voltados para o centro da roda. Podem ser introduzidas duas ou mais bolinhas para cada jogador; os brincantes podem ficar alinhados, também, um de frente para o outro e treinar jogar a bola para quem estiver à sua frente. Exercícios de improvisação com a bolinha podem ser propostos, deixando cada jogador livre para definir os movimentos que quer fazer.

**ALINHAMENTO** – Passo a relatar as observações coletadas de gravação feita em uma aula. Seis alunos participaram dessa gravação.

Nesse exercício, pedi para que os alunos jogassem a bola três vezes para o alto com uma mão e, depois, fizessem o mesmo com a outra. Após os 10 minutos de treinamento individual, fui para a frente dos seis jogadores e falei:

“Vamos fazer juntos agora” — no momento em que começo a falar, todos relaxam os braços e prestam atenção no que proponho. Um jogador olha para o relógio antes de iniciar os movimentos.

— Atenção, começou — 1, 2, 3! Agora a outra mão — 1, 2, 3...

Pedi para que continuassem jogando, peguei a câmera que estava fixa no tripé e passei a filmá-los mais de perto. Nesse momento, um dos jogadores começa a falar:

— Ah! É gravação, desculpa. Valeu, Eduardo — se dirigindo a mim e olhando para a câmera —, meu pai tinha uma dessa, só que uma grande, mas ele... Não sei o que aconteceu. Dá um abraço no Gabriel, viu, Eduardo, seu filho.

Os demais se concentram em executar a tarefa.

#### CATEGORIAS TRABALHADAS:

FALA

MOTRICIDADE

COGNIÇÃO

EXPRESSÃO



Figura 100 - Exercício fluxo-pulso. Ilustração do autor.

## NOME DO EXERCÍCIO – **Fluxo-pulso**

**CENÁRIO** – Sala de reuniões da SSD.

**OBJETIVO** – Desenvolver no jogador suas atenção, concentração e identidade.

**ENQUADRE** – Os jogadores se posicionam em roda e de mãos dadas. A mão direita fica com a palma voltada para cima, e a esquerda, com a palma voltada para baixo. Um jogador, previamente escolhido, aperta a mão de quem está a seu lado, e este que recebe o aperto deve passá-lo para o próximo a seu lado, até que todos os jogadores tenham recebido e passado o aperto de mão, que volta a quem iniciou o jogo. Em outra rodada, cada jogador, antes de apertar a mão, deve falar o nome de quem está recebendo o aperto. Muitas variações podem ser trabalhadas, por exemplo, aumentar o número de apertos, mudar a direção do fluxo, falar seu próprio nome, etc.

**ALINHAMENTO** – Este exercício era feito sempre antes do início da oficina. O que observei ao longo da pesquisa e da aplicação dessa dinâmica foi o desenvolvimento da concentração dos jogadores. Ao longo dos encontros, pude reparar que o envolvimento e a atenção dos alunos foram progressivamente aumentando, pelo menos nesse exercício. Quando começávamos a aula, a maioria dos jogadores já se posicionava em roda dando as mãos sem que eu precisasse solicitar. Essa dinâmica favorece a concentração e se mostrou eficaz como primeiro exercício das oficinas, sendo aplicada em todos os encontros.

### CATEGORIAS TRABALHADAS:

FALA

MOTRICIDADE

COGNIÇÃO

EXPRESSÃO



Figura 101 - Exercício de equilíbrio. Ilustração do autor.

### NOME DO EXERCÍCIO – **Equilíbrio na “corda bamba”**

**CENÁRIO** – Sala de reuniões da SSD. Quatro alunos participaram dessa dinâmica.

**OBJETIVO** – Desenvolver no jogador o equilíbrio físico.

**ENQUADRE** – Uma corda é colocada no chão, e cada jogador tem de se equilibrar e pisar na corda, percorrendo-a. Observei que todos apresentaram certa dificuldade em manter os pés sobre a corda enquanto andavam.

**ALINHAMENTO** – O exercício foi repetido por um jogador que conseguiu realizar a primeira passagem na corda sem tirar os pés dela. Na segunda tentativa, porém, tirou o pé esquerdo da corda duas vezes. Reconhecer as possibilidades e desafiar os limites impostos pelos pés é de grande importância para um bom equilíbrio físico.

Nos pés se vê um tipo particular de vida como em um microcosmos. Nos recém-nascidos a vida flui por todo seu corpo, e esta aparece evidenciada ao se observar o contínuo movimento dos dedos dos pés. (Barba; Savarese, 1990, p. 248)

### CATEGORIAS TRABALHADAS:

FALA

**MOTRICIDADE**

COGNIÇÃO

EXPRESSÃO

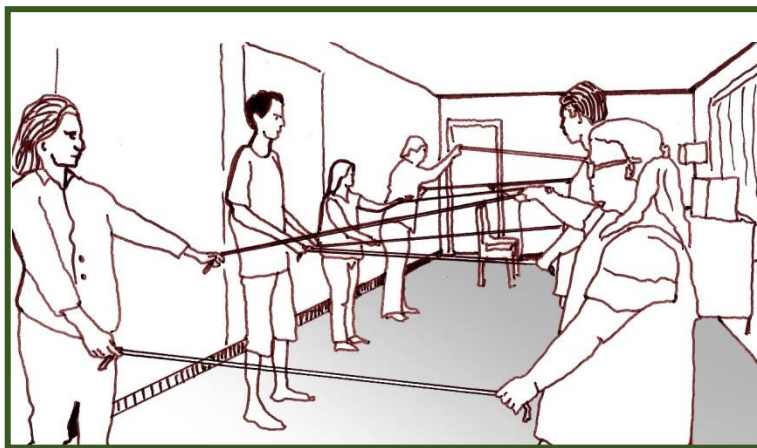


Figura 102 - Ilustração do autor.

### NOME DO EXERCÍCIO — **Marionete**

CENÁRIO – Sala de reuniões da SSD.

OBJETIVO – Trabalhar a coordenação motora.

ENQUADRE – Os alunos são colocados alinhados frente a frente de modo que se formem pares. Caso ache número ímpar de jogadores, o agente catalisador passa a ser um participante do jogo. Cada par recebe duas cordas de algodão do mesmo tamanho. Seguram respectivamente uma ponta da corda com a mão direita e a outra com a esquerda. Esse é um treinamento para manipuladores de bonecos de fio e que me foi apresentado pelo grupo “Seres de Luz”. Define-se previamente quem, em cada dupla, será o manipulador e quem será o boneco. Com movimentos de comando por meio dos fios, o manipulador define os gestos do jogador-boneco.

ALINHAMENTO – Participaram do jogo sete alunos (cinco com sD) e uma acompanhante. Eu fiquei com a câmera inicialmente no tripé e, depois, passei a filmar detalhes dos jogadores para posteriormente analisar suas posturas e coordenação motora. O jogo começou com os pares alinhados frente a frente e todos de pé. Em um determinado momento, uma dupla se sentou e, pouco a pouco, todos se sentaram, terminando a atividade. Empenho e concentração foram observados nos alunos com síndrome de Down. O desempenho de cada um nesse jogo será mais bem detalhado nas fichas individuais no final deste capítulo.

#### CATEGORIAS TRABALHADAS:

FALA

MOTRICIDADE

COGNIÇÃO

EXPRESSÃO



### 5.3. Desenhando narrativas

#### 5.3.1. O método

Cada brincante constroe uma narrativa para acompanhar a criação de seu boneco. O exercício **desenhando o rosto do boneco** parte inicialmente de desenhos de embalagem em *outline*.

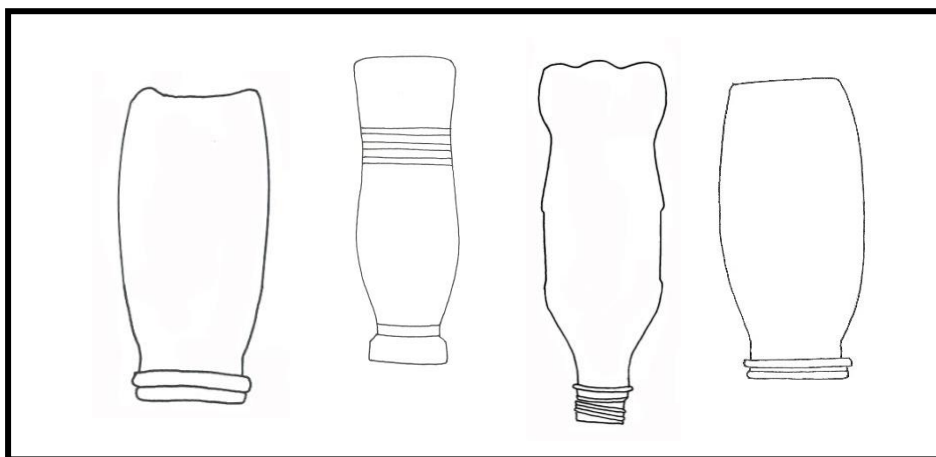


Figura 103 - Garrafas em *outline*. Ilustração do autor.

**Objetivo do exercício 1:** configurar o rosto de um boneco tendo como limite de desenho o *outline* da garrafa.

**Dinâmica:** cada aluno escolhe uma folha A4 contendo um dos desenhos, devendo pensar no boneco que quer fazer. Usando lápis de cor, caneta hidrocor e lápis grafite, o jogador desenha seu personagem (13 alunos participaram dessa atividade). Observei três categorias de desenho. Os do primeiro tipo são daqueles participantes que respeitaram os limites apresentados. Mesmo esses alunos atendendo aos objetivos do exercício, nenhum participante conformou, ao longo da oficina, o boneco final de acordo com o desenho original, demonstrando uma descontinuidade no processo de construção da personagem.



Fantasma da Ópera | Meu gatinho Lucas | Estagiário | Meu irmão | Sem título  
Figura 104 - Desenhos de alguns alunos com sD.

Todos os alunos deram um significado ao boneco que queriam fazer. Essa capacidade de associar o desenho a algum fato da vida demonstra uma construção pensada e elaborada fora do momento presente. A capacidade de abstração, pelo que pude observar, é bastante desenvolvida nos alunos com diversidade intelectual que participaram das oficinas e pode ser potencializada quando cada um constrói o boneco em seu contexto próprio e diferente — fazemos coisas diferentes porque somos diferentes. Quatro criaram seus personagens usando o *outline* como corpo do boneco. Apenas um jogador construiu seu boneco de acordo com o projeto inicial, e falaremos um pouco mais adiante sobre o caso exemplar desse jogador, que se destacou no grupo.

Retomando a observação das configurações, em uma primeira avaliação podemos considerar que esses jogadores não entenderam a proposta do exercício. Porém, baseados na “Lei da Diferenciação” de Arnheim, na qual essa diferenciação “indica que o desenvolvimento orgânico sempre procede do simples para o mais complexo”, podemos deduzir que esses desenhos são mais completos, apresentam outros elementos que podem determinar uma **maturidade cognitiva geral** diferenciada (Arnheim, 1980, p. 172), pois “o significado de um aspecto visual particular depende das alternativas consideradas pelo desenhista” (idem, p. 171).

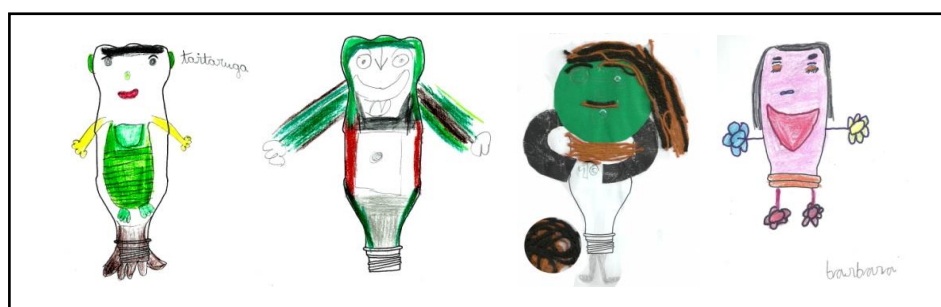
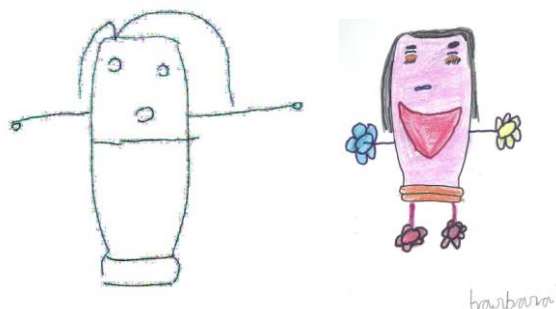


Figura 105 - Desenhos de alunos com sD, analisados em pesquisa sistemática.



Figura 106 - Rabisco de um dos participantes com sD.

Alguns padrões de diferenciação foram observados em outros desenhos. Eles não fazem parte do núcleo estruturado da pesquisa, mas ilustram “estágios iniciais” e “estágios avançados”, observados segundo Arhneim.



Figuras 107 e 108 - Desenhos de alunos SSD.

Estágio inicial (fig. 106) da representação da mão tendo o círculo como ideia do todo. Estágio avançado (fig. 107), quando a mão representada ganha um reconhecimento diferenciado. As mãos do segundo boneco possuem cinco elementos que caracterizam uma aproximação com os cinco dedos das mãos humanas, mas ao mesmo tempo se transformam em uma flor, dando um significado pensado para o ato de escolher o caminho do desenho.

#### NOME DO EXERCÍCIO – **Desenhando o rosto do boneco**

**CENÁRIO** – Uma pequena sala dentro da SSD — espaço utilizado por mim em quatro encontros. Foi uma mudança proposta pela coordenação da SSD como experiência. Por ser muito pequena para contemplar as atividades que eu estava propondo, passamos para a sala de reuniões.

**OBJETIVO** – Configurar o rosto de um boneco tendo como limite de desenho o *outline* da garrafa.

**ENQUADRE** – Na mesa central são colocados lápis e canetas com cores diversas. O agente catalisador propõe que, antes de fazer o desenho, cada jogador pense qual personagem quer fazer. A partir desse primeiro pensamento, cada um escolhe uma folha A4, já previamente desenhada com o *outline* de uma embalagem plástica, pega seu material de trabalho e escolhe o lugar da sala onde pretende ficar.

**ALINHAMENTO** – Não analisado por falta de filmagem.

#### CATEGORIAS TRABALHADAS:

FALA

MOTRICIDADE

COGNIÇÃO

EXPRESSÃO

Essa etapa da oficina não foi filmada, o que dificulta relatar o enquadre e o alinhamento. Recorri às minhas anotações do diário de campo e às lembranças da aula para tentar completar o quadro. Para a pesquisa estruturada, foram filmadas todas as etapas, de modo a obter um resultado de avaliação e análise mais fiel aos acontecimentos vivenciados.

O próximo passo do método consiste em construir o boneco a partir do desenho. No exercício 2, com o nome de **conformando o boneco**, a pesquisa sofreu uma alteração de cenário durante os encontros. Iniciamos a oficina em uma pequena sala e, depois de quatro encontros, passei a dar aula na sala de reuniões da SSD, um espaço bem maior, com cozinha e pia, porém com menos privacidade, uma vez que as mães que esperam seus filhos durante as atividades podem entrar nessa sala. Esse exercício tem como **objetivo** a confecção da cabeça do boneco tendo como referencial de projeto os desenhos feitos pelos participantes.

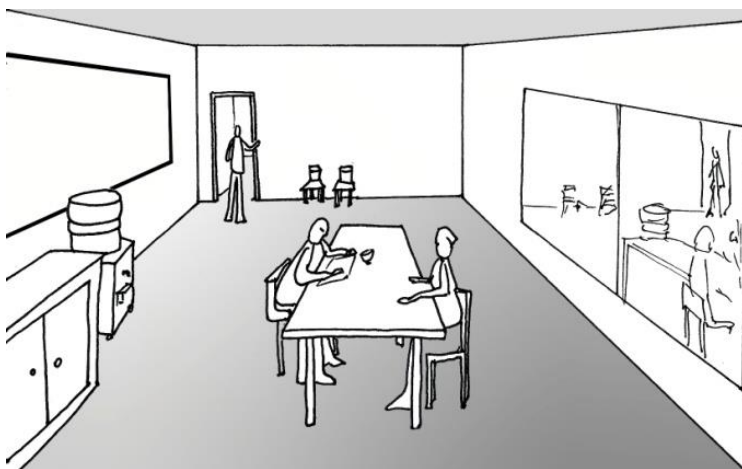


Figura 109 - Desenho esquemático da sala. Ilustração do autor.

**Dinâmica:** Durante a oficina mantive a porta fechada, mas esta era sempre aberta para uso da geladeira e da cozinha. Como a sala é bastante ampla, com aproximadamente 40 metros quadrados, desloquei a mesa da oficina para o lado oposto ao da cozinha, na tentativa de melhorar a atenção dos participantes. Essa fase de conformação da personagem desenhada em boneco foi concluída em tempos diferentes para cada aluno.

Apresentei a ilustração do método original de conformação de cabeça de boneco com o reaproveitamento criativo de resíduos plásticos e, também, um boneco de PET desmontado para um melhor entendimento das partes do desenho.

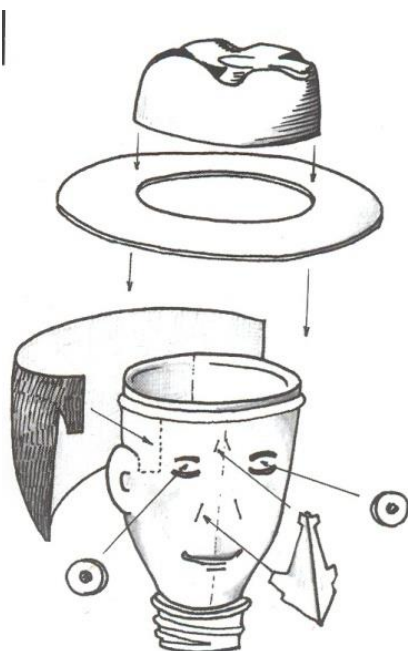


Figura 110 - Método original. Dissertação de mestrado (2007) – Cartilha de Educação Ambiental (2001). Ilustração do autor.

Antes de começar o **exercício 2**, fiz como em outros encontros, um aquecimento corporal com os participantes das aulas do dia — movimentos com a cabeça, o ombro, os braços e as mãos. Essas atividades servem para melhorar a concentração dos jogadores e do próprio agente catalisador. O exercício que aprendi com Jango Edwards, e que nesta pesquisa é chamado “fluxo-pulso” (já descrito anteriormente), deve ser empregado sempre antes de cada atividade, pois ele serve para introduzir o conceito do “quando” de um “contexto”. Segundo Erickson e Schultz, “um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem” (Ribeiro; Garcez, 2013, p. 217).

Assim, cada jogador sabe que essa dinâmica representa o início da atividade do dia, e um novo contexto se inicia a partir dali. “A cada mudança de contexto [pedir que um jogador inicie a atividade], a relação entre os papéis dos participantes é redistribuída, produzindo diversas configurações da ação conjunta” (idem, p. 218).

As mudanças de “contexto” favorecem o desenvolvimento da habilidade de nos posicionarmos em relação ao “quando” devemos agir dentro de uma atividade. Os **contextos** repetidos ou **sequenciais** (idem, p. 259) favorecem o desenvolvimento de uma disciplina, ou melhor, de um entendimento por parte do jogador do papel que desempenha naquele determinado espaço social. Uma vez que se instituiu uma sequência de ações, cada jogador se posiciona como participante desse contexto.

Fluxo-pulso se enquadra no contexto sequencial e é uma dinâmica que serve como balizador, podendo ser usada pelo pesquisador sensível antes do exercício principal para medir o grau de concentração dos envolvidos.

Retomando a oficina, cada participante pega uma embalagem. Pedacos de embalagem são previamente cortados e oferecidos para o desenho do nariz (molde) — usamos os moldes já existentes de outras oficinas.

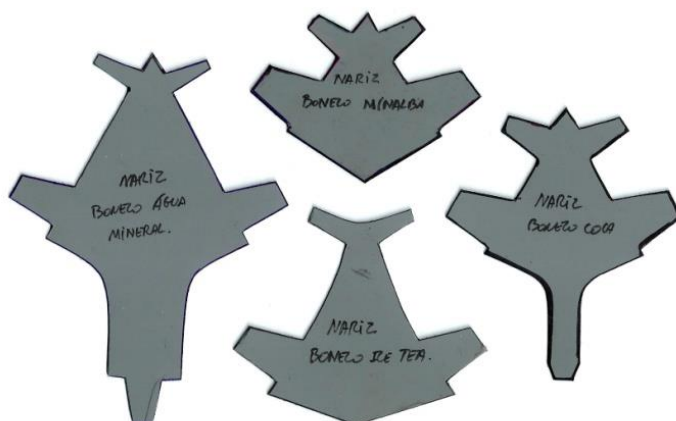


Figura 111 - Moldes de nariz usados nas oficinas de criação de bonecos de PET (2001). Ilustração do autor.

Por ser um desenho relativamente complexo, os alunos dessa turma especial tiveram muita dificuldade em recortar. Muitos cortavam retirando as abas de fixação, tendo que repetir o exercício até conseguirem um nariz que pudesse ser usado no boneco.

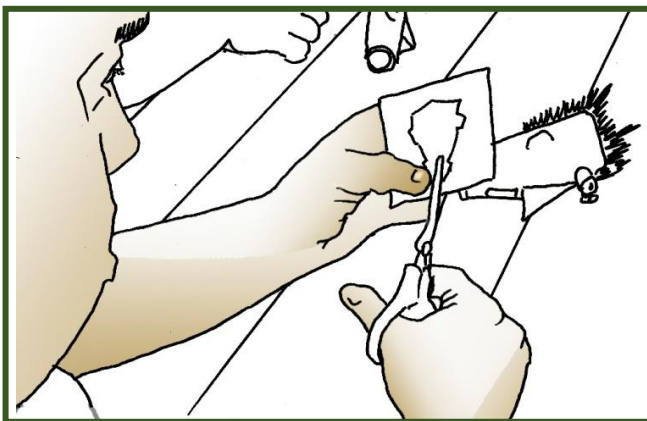


Figura 112 - Brincante recortando o nariz. Ilustração do autor.

### NOME DO EXERCÍCIO – **Conformando o boneco**

CENÁRIO – Sala de reuniões da SSD.

OBJETIVO – Confeccionar o rosto do boneco tendo como referência o desenho criado no **exercício 1**.

ENQUADRE – Esta etapa da oficina foi concluída em oito encontros. Na mesa, eram colocados as ferramentas e os materiais: tesouras sem ponta, lápis, canetas de retroprojektor (para marcar nas embalagens plásticas), papéis adesivos, pelúcias de diferentes cores e, sob minha supervisão, um estilete, uma pistola de cola quente e um pirógrafo.

Os desenhos por eles feitos eram sempre colocados na mesa para servirem de guia. Apenas o Brincante 2 manteve o projeto até o final.

ALINHAMENTO – Para que todos os jogadores que participaram dessa etapa da oficina concluíssem seus bonecos, foram necessários oito encontros. Gravei apenas dois deles, dando maior atenção a como os jogadores trabalhavam com as ferramentas. Analisando a primeira filmagem, observei que os seis alunos pegavam a tesoura com o polegar e o dedo médio, e não com o indicador, como o habitual. Essa mesma observação foi constatada na segunda turma filmada — dois de um grupo de sete pegavam a tesoura daquela maneira. Devido a essa observação, fica aqui uma sugestão para designers que queiram desenvolver tesouras para esse grupo especial. Alguns jogadores conseguiram concluir seus bonecos antes do final desses encontros. Devido a essa mudança de contexto, trocamos o enquadre do jogo: aqueles que já haviam terminado o boneco

passaram a trabalhar em equipe, em um enquadre colaborativo, desenvolvendo uma narrativa para apresentarem posteriormente. Os demais continuaram a confeccionar seus bonecos individualmente. Com isso, houve também uma mudança de alinhamento. Observei nas duas gravações um comportamento proativo e empenho na realização das tarefas.

#### CATEGORIAS TRABALHADAS:

FALA

MOTRICIDADE

COGNIÇÃO

EXPRESSÃO

Devido à dificuldade apresentada pelos participantes em manipular o material e conformar o nariz com embalagens plásticas, passamos a testar outra maneira de configuração: com recortes de imagens de revista. O exercício 3, **boneco com recorte e colagem**, tem como **objetivo** confeccionar a cabeça de um boneco usando embalagens de iogurte e recortes de imagens retiradas de revistas impressas. O papel se mostrou um material mais amigável que o plástico nesse grupo em questão; por ser mais macio, facilitou o corte com a tesoura e, por já ter uma imagem impressa das partes do rosto, serviu como material imagético para a elaboração das personagens de cada jogador. Onze participantes fizeram essa experiência.

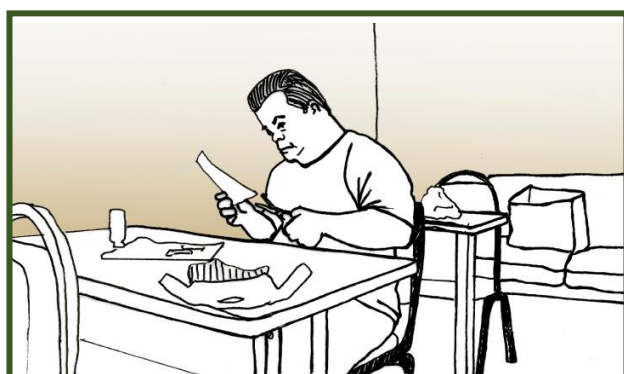


Figura 113 - Brincante recortando imagens de revistas. Ilustração do autor.

NOME DO EXERCÍCIO – **Boneco com recorte e colagem**

CENÁRIO – Sala de aula com Arranjo 1.



**OBJETIVO** – Configurar a imagem de uma personagem usando como técnica a colagem de imagens impressas em revistas. Nesse exercício, não foi pedido para que os alunos pensassem em uma personagem — a proposta era escolher partes do rosto impresso nas revistas, recortá-los e colar na embalagem.

**ENQUADRE** – Quatro dos cinco jogadores que participaram dessa primeira filmagem sentaram-se em frente a uma mesa. O aluno com autismo ficou de pé e não participou da dinâmica. Duas jogadoras sentaram-se em frente à mesma mesa, que continha revistas, tesouras, embalagens plásticas, papel adesivo, lápis de cor e canetas para retroprojeto. Estava também disponível para uso, sob minha supervisão, o pirógrafo. Passo a relatar a primeira gravação, que teve como foco o desempenho de um jogador:

Os jogadores estão proativos e concentrados na realização da tarefa. As duas brincantes que se sentaram juntas ficam folheando as revistas. Os outros dois que se sentaram cada um em uma mesa estão já recortando imagens.

— *Bá, bá, bá, aiuiuiuiuiui* — pronuncia o menino autista [1] que estava sempre caminhando de um lado para outro.

— Nariz — fala o jogador [2] com síndrome de Down.

— Achei! — fala uma das jogadoras [3].

— *Ah, biubiubiuiu... Hah, hah, hah... Biubiubiu* — continua o menino autista [1].

— Nariz... — jogador [2] procurando outro elemento na página — A boca! — pega a tesoura e começa a recortar.

— *Hah biuu...* hoje tem aula de música? — pergunta o aluno [1].

— Tem — responde o jogador [2].

Após um tempo em silêncio, o menino com autismo volta a pronunciar sons onomatopaicos. Uma das jogadoras não está fazendo o exercício proposto e se concentra no celular.

— Peguei os olhos, peguei o nariz e a boca — fala o jogador [2].

Nesse momento, interfiro pela primeira vez:

— Agora a cola. Você vai colocar um pouquinho no dedo e aí passa nos olhos.

— Ah, tá — responde o jogador.

Vejo seu recorte do olho e falo:

— Você pode recortar mais redondinho, não? Você quem sabe. Se quiser deixar assim, pode deixar também.

— Até que eu vou cortar — responde o jogador; ele pega a tesoura, dá um rápido picote reto e diz:

— Foi!? — ele indaga, pegando a cola e concentrando-se em passar no recorte e colá-lo na embalagem.

— *Hah biubiubiuiu...* — pronuncia o aluno [1]. — Hoje tem aula de música?

— Tem — responde novamente o jogador [2]. — Aula da [fala o nome da professora de música].

**ALINHAMENTO** – Com base nesse registro e na observação do aluno [2], entendemos que sua capacidade de entendimento da mudança de contexto provocada pelo menino autista sugere uma resposta imediata. Esse jogador, embora completamente envolvido com a execução da tarefa de confeccionar um boneco, como observado na gravação, possui uma rápida mudança de alinhamento proveniente do novo contexto.

A produção de comportamento social apropriado a cada novo momento exige que saibamos, primeiramente, em que contexto nos encontramos e quando esses contextos mudam. Exige que se saiba também qual comportamento é considerado apropriado em cada um desses contextos. Acreditamos que a capacidade de monitorar contextos deva ser um traço essencial da competência social: a capacidade de avaliarmos quando um contexto se forma e de identificarmos a sua natureza específica. (Ribeiro; Garcez, 2013, p. 217)

#### CATEGORIAS TRABALHADAS:

FALA

**MOTRICIDADE**

COGNIÇÃO

**EXPRESSÃO**



Figura 114 - Bonecos feitos com embalagens plásticas e recortes de revista. Fotos do autor.

Pode-se observar, a partir dos recortes das imagens impressas, um comprometimento motor por parte dos participantes. Sete seguiram a estrutura da figura 114. Destaquei estas três imagens por apresentarem estágios diferentes de representação. Na primeira, o jogador utiliza apenas o recorte das partes do rosto; na segunda, imprime com um traço as sobrancelhas do boneco; e, na terceira, contorna o rosto do boneco com a caneta, demonstrando um possível entendimento do conjunto “rosto”.

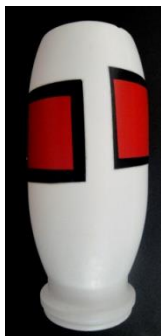


Figura 115 – Foto do autor.

Um aluno fez esta representação (fig. 115), usando a mesma figura geométrica, o quadrado, em duas cores diferentes (vermelho e preto — cores do Flamengo) para representar seu boneco. Perguntado se queria acrescentar mais algum elemento, respondeu que o boneco estava pronto.



Figura 116 - Boneco recortado com pirógrafo. Foto do autor.

Boneco confeccionado com uso de pirógrafo pelo brincante. Algumas ferramentas, como pirógrafo e pistola de cola quente, possuem recomendações quanto a seu uso, conforme orientações do fabricante: “Este aparelho não se destina à utilização por pessoas (inclusive crianças) com capacidades físicas, sensoriais ou mentais reduzidas, ou por pessoas com falta de experiência e conhecimento”, portanto seu manuseio deve ser acompanhado por uma pessoa responsável pela segurança. O que observei nos grupos estudados foi o cuidado com que os brincantes manuseavam esses instrumentos após saberem das implicações e dos possíveis acidentes que poderiam ocorrer. O pouco controle sobre as ferramentas não impediu os brincantes de realizarem as tarefas solicitadas. O único instrumento para confeccionar os bonecos com o qual eles não tiveram contato foi o estilete.

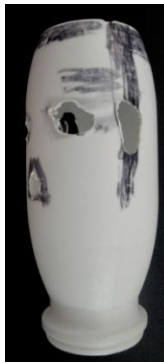


Figura 117 - Foto do autor.

Neste exemplo (fig. 117), a brincante vazou os olhos, o nariz e as orelhas do boneco. Retomando a análise do exercício 2, pode-se constatar que, mesmo com a dificuldade em recortar o nariz, alguns brincantes confeccionaram suas personagens seguindo esse método. O nariz foi fixado na embalagem plástica por meio de cortes feitos com estilete. Assim, por questões de segurança, as embalagens eram entregues aos participantes com os cortes já feitos.

As orelhas são desenhadas primeiro em uma cartolina para depois serem copiadas no boneco. O participante recorta a orelha que desenhou na cartolina e, usando-a como molde, marca com caneta de retroprojeter a posição do corte que será feito com o pirógrafo. Essa etapa não precisou de adaptação e foi bem executada pelos jogadores, com as devidas limitações de cada um.

Para fazer a boca, usamos caneta de retroprojeter, papel adesivo ou o pirógrafo para recortar o formato.



Figura 118 - Boneco finalizado no **exercício 2**. Foto do autor.

Figura 119 - Boneco finalizado no **exercício 3**. Foto do autor.

O corpo do boneco é uma luva de tecido previamente costurada e entregue já pronta para cada brincante. Feitas em tecido neutro, esses corpos podiam ser

customizados por cada brincante, permitindo assim uma participação nessa etapa. As mãos feitas em feltro também eram entregues prontas e coladas na luva/corpo do boneco.

### **5.3.2. Contribuições do Design**

Após a análise dos resultados, concluímos ser necessária a adaptação da confecção do nariz para o método de recorte proveniente de materiais impressos, como revistas, fotos, desenhos, etc. As outras etapas serão preservadas do método original. Na pesquisa estruturada descrita no próximo capítulo, essa adaptação será usada logo no início da oficina.



Figura 120 - Foto do autor.

Considerações preliminares: com esse método em mãos, o agente catalisador pode criar uma série de atividades que envolvam o uso de bonecos como mídia de expressão e construção de linguagem. Os bonecos criados por esse grupo especial refletem histórias pessoais que podem ajudar no entendimento de suas questões e despertar habilidades. Com base nessa experiência de colagem, apresenta-se no próximo subcapítulo uma dinâmica na qual essa técnica foi aplicada como recurso investigativo para o entendimento do processo de construção de linguagem por parte dos jogadores com diversidade intelectual.

### **5.4. Modos de brincar (desenvolvimento narrativo)**

Para esta etapa da pesquisa, deparei-me com a possibilidade de seguir dois caminhos: de um lado a psicologia, com suas interpretações e conceitos múltiplos; do outro, as artes cênicas e performáticas, também com suas interpretações e

conceitos diversos. Passei a me orientar pela segunda opção — é, para mim, o caminho mais conhecido.

No primeiro semestre de 2015, ingressei na disciplina “Documentário/Colagem como ferramenta crítica na literatura, no cinema e nas ações performáticas”, oferecida pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – PPGAC, com a professora Dr<sup>a</sup>. Sylvia Heller.

O contato com essa disciplina despertou minha curiosidade científica. Sendo a colagem o resultado da reflexão do indivíduo traduzida em matéria/figura, é possível interpretar essas representações dentro de categorias de análise? O pesquisador pode obter informações significativas que o ajudem a avaliar e a acompanhar o aluno? Nesta tese, conforme já apresentado, tomam-se como categorias de análise: FALA, MOTORA, COGNIÇÃO e EXPRESSÃO.

Por meio do exercício intermediário 1, usando como técnica a colagem, propus para os participantes da oficina na SSD recortar e colar partes de fotografias impressas em revistas, reconfigurando-as e construindo novas personagens. Os alunos podiam usar, além das revistas, lápis de cor e canetas coloridas. O exercício permite avaliar, em um primeiro momento, o desempenho motor do aluno com o uso de tesoura e cola; em um segundo momento, sua capacidade cognitiva de configurar uma personagem, demonstrando seu grau de maturidade representativa; e, finalmente, sua desenvoltura na fala, uma vez que, após concluir o desenho, cada aluno é chamado para falar sobre o que criou. Conceitos da *gestalt* foram empregados como critérios de análise e com o intuito de acompanhar o desenvolvimento dos agentes. Relato, a seguir, a experiência vivenciada com o exercício e algumas reflexões preliminares.

#### **5.4.1. Exercício intermediário 1**

Objetivo: configurar uma personagem por meio de recorte e colagem de partes de figuras impressas em revistas — trata-se de uma composição tendo como técnica a colagem.

Para ilustrar a atividade e o resultado (a coisa configurada) da colagem, apresenta-se aqui um exercício proposto na Sociedade Síndrome de Down. Embora possa parecer uma experiência aleatória dentro da pesquisa sistemática, o propósito desse exercício é verificar as capacidades criativa e interpretativa do

brincante, fortalecendo assim as observações do agente catalisador no entendimento das características de cada um.

O papel do pesquisador (agente catalisador) é observar cada jogador atuando na criação de suas configurações. Tratando-se de uma pesquisa-ação, esse agente atua junto aos jogadores conversando com cada um sobre o que eles estão fazendo, tentando entender as relações simbólicas pensadas por eles. O exercício proposto também tem como objetivos específicos recolher o resultado e interpretar as colagens feitas por eles, relacionando-as com observações de seus comportamentos. Como se trata de uma interpretação pelo olhar de um designer, tomaremos como critério de análise o conceito da *gestalt* que se refere às forças perceptivas, tanto em seu caráter físico como psicológico.

Entende-se aqui que a leitura das imagens feitas pelos alunos pode oferecer elementos interpretativos de suas personalidades, pois refletem aspectos físicos da configuração e psicológicos das relações simbólicas pensadas pelos jogadores. Dessa forma, construímos uma aproximação da colagem com a construção de significados traduzidos pela linguagem.

Os exemplos que vêm a seguir foram realizados pelos jogadores envolvidos nesta pesquisa. Elegi esta amostra como recorte ilustrativo para responder à minha questão norteadora dentro deste ensaio: a colagem, por ser uma técnica que envolve vários níveis de conhecimento, vista pelo olhar do designer e aplicada em ambientes de ensino e aprendizagem, pode gerar material interpretativo sobre o com-portamento dos jogadores?



Figura 121.

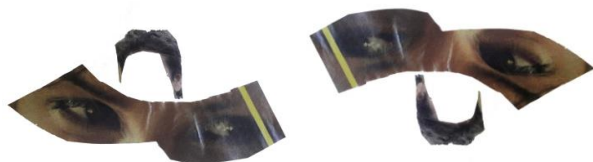
A jogadora responsável pela figura 121 conseguiu entender a proposta do exercício. Repare que a imagem da personagem está completa, e embora em proporções diferentes entre as partes, a figura apresenta uma coerência conceitual, uma percepção física de algo completo. O desenho dos pés completando a personagem foi feito com outra técnica, sinalizando uma escolha própria da brincante na configuração dessa parte. A jogadora em questão, a partir das minhas observações em campo, apresenta um comportamento introspectivo e bastante tímido, com a fala pausada e pouco volume. Mesmo com essas características, percebe-se que ela tem uma lógica de associação pessoal para cada frase que pronuncia. Essa lógica de um pensamento mais complexo, dentro, é claro, de sua capacidade intelectual, reflete-se no desenho configurado.



Figura 122.

Este segundo exemplo (fig. 122) é de um jogador cujo comportamento é disperso e brincalhão. Ele possui um sério problema de dicção das palavras, que se tornam muitas vezes ininteligíveis; é bastante ativo fisicamente e consegue formular pensamentos relacionados à sua vida cotidiana. Ele apresentou sua colagem como sendo a Claudia Raia, “aquela atriz que trabalha na Malhação”. Começou falando do cabelo, dos olhos, do nariz, da boca, e fez uma pausa, como se percebesse naquele momento a ausência do corpo (braços e pernas). Falou, então, do vestido e terminou de comentar sobre o desenho. Entendo aqui que seu comportamento disperso se reflete no desenho pelo esquecimento dos braços e das pernas, tendo dado como terminado algo que deveria ser completado com as partes que faltaram.





Figuras 123 e 124.

Este jogador (fig. 123 e 124) não quis comentar sua colagem. Sua representação se resume ao uso de um recorte de olhos em forma de máscara e de uma imagem de cabelo recortada em forma de U invertido. O entendimento do significado semântico de cabelo orienta a leitura da imagem. A simples rotação da figura transforma o cabelo em boca ou bigode, e conduz a leitura para outro significado, outra gramática interpretativa. Dependendo do ponto de vista do observador, a interpretação será diferente, adquirindo assim variadas leituras.



Figura 125 - Desenho do autor.

Investiga-se a colagem como fenômeno de linguagem que oferece material passível de interpretação, analisando-se a relação entre o material produzido com essa técnica e algumas características de comportamento dos agentes criadores (brincantes). Considera-se, aqui, a colagem como um ato de raciocinar e criar, estimulado pela experiência com a manipulação (**fricção**) da materialidade presente no momento da criação. A reorganização sintática dos objetos (forma, material, cor, textura, etc.) é impregnada de significações particulares do agente criador, assim como das próprias significações semânticas (o conteúdo ou a

essência) das partes que compõem o objeto reconfigurado. O pensamento do agente criador e a leitura que se faz da obra têm um caráter pragmático (objetivos, finalidades, valores) e estão diretamente ligados aos repertórios socioculturais do agente catalisador e do receptor. Entendemos, nesse exercício, que a colagem se configura como uma linguagem que possui características próprias de significação, em que “os materiais recortados são dispostos de modo a produzir uma nova totalidade coerente” (Perloff, 1986, p. 107).

As obras de muitos artistas não eram somente o que faziam, mas sua atitude em relação aos acontecimentos do mundo. Então, o que diziam e como se comportavam [...], a combinação obra/personalidade criadora, revelava os ingredientes postos [...] nas ações artísticas [...]. (Heller, 2007)

Podemos entender “colagem” como o deslocamento de textos, objetos, texturas, sons, imagens virtuais, figuras, formas ou qualquer coisa, artificial ou não, que em um primeiro momento pertencem a determinados contextos e que, agora, por meio dessa técnica, são reconfigurados segundo uma nova visão interpretativa. Desse modo, o sujeito/agente catalisador da colagem:

Procurando conhecer a especificidade do material, procurará também, nas configurações possíveis, alguma que ele sinta como mais significativa em determinado estado de coordenação, de acordo com seu próprio senso de ordenação interior e o próprio equilíbrio. (Ostrower, 1997, p. 70)

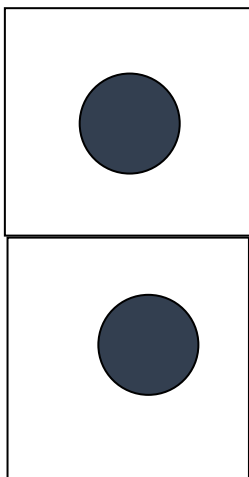


Figura 126 - A palavra equilíbrio tem para Arnheim o conceito de “propriedade visual do padrão” (Arnheim, 1980, p. 3).

Figura 127 - Isto significa que temos a capacidade de perceber as formas não como objetos únicos e isolados, mas sim pertencentes a um todo. Não temos como isolar o círculo do quadrado, e esta “propriedade do campo visual total” nos faz perceber que o círculo não está no centro do quadrado.

Cassirer ao falar sobre as formas simbólicas apresenta duas possíveis respostas para entender como se dá esse processo interpretativo. De um lado, o que ele chama de “reflexo da realidade sensível” e, do outro, “reflexo de operações do espírito” (Cassirer, 2001, p. 116).

Semelhante àquele artista supremo ou à natureza que gera as formas, ele conforma um todo, coerente em si mesmo, bem articulado e com a devida subordinação de todas as suas partes constitutivas. (idem, p. 119)

As partes constitutivas de um todo são percebidas pelo **espírito** a partir de uma realidade apresentada. Inata (relativa ao sensível) ou uma operação construída, essa propriedade da percepção humana reflete “os estágios sucessivos de desenvolvimento mental” (Arnheim, 1980, p. 153), assim como a capacidade inata, ou, como afirma Chomsky, esse conhecimento instintivo, “esse esquematismo — se preferirem — que torna possível inferir um conhecimento complexo e intrincado a partir de informações extremamente parciais” (Chomsky, 2015, p. 5), fazendo portanto parte da natureza humana.

Entende-se aqui a colagem como uma reformulação da materialidade do mundo na busca de um novo entendimento, sempre guiada pelo desenvolvimento mental do agente que a produz. O resultado será, invariavelmente, uma visão particular de quem a fez e terá a assinatura do autor — este é responsável pela coisa construída. A coerência ou não do resultado alcançado dependerá do repertório cultural dos agentes envolvidos na criação da colagem, das intenções do autor ou agente catalisador e da capacidade interpretativa do receptor. Assim o termo “colagem” deve ser compreendido ora como atividade (colar), ora como o resultado desta, ou seja, a coisa configurada. Em um primeiro momento, o sujeito cria um modo de configurar o novo objeto, uma óptica e uma maneira determinada de pensar e agir; no momento seguinte, a persistência dessa óptica e dessa maneira de agir modelam a realidade e, por extensão, o próprio agente catalisador e o sujeito receptor. Na colagem, os objetos se transformam, os sujeitos se modificam e os significados relativos a essa nova configuração também se alteram para os sujeitos.

Sabe-se que a determinação das características da nova configuração do objeto (resultado da colagem) depende da natureza e da complexidade da observação da relação objetivo-subjetivo, constituindo assim diferentes “gramáticas” interpretativas. Conforme afirma Heller, “a obra abre-se numa multiplicidade de sentidos certamente não produzida na singularidade de um mesmo sujeito” (Heller, 2007). Enfim, a figura, o objeto ou a coisa configurada pela colagem terá significados diferentes e únicos para cada sujeito. Uma vez

configurado, o objeto/colado adquire vida a partir do contato e da observação do sujeito, e uma vida não necessariamente igual àquela para a qual foi planejado.

Do mesmo modo que uma palavra muda de sentido, quando se desloca de um contexto para outro, também os objetos encontram nos usos, inevitavelmente contextuais, a consumação de seus significados. (Santaella, 1992, p. 97)

De qualquer forma, investigou-se aqui a relação do objeto criado com as características do agente, observações que podem ser consideradas pelo pesquisador na hora de avaliar os resultados.

### CONVERSA COM O LEITOR

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. (Bakhtin, 2014, p. 67)

No final de outubro de 2006, fui visitar o Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, em Madri. Minha maior intenção era poder conhecer os originais das obras de artistas cujas reproduções impressas já estavam presentes em meu repertório imaginário, em meu **corpo histórico**. O objetivo da visita era conhecer com meu corpo físico não mais as representações, mas sim os objetos e as obras como a coisa em si, que se fizeram reproduzir dentro de uma cultura, movimentando-a. Tinha a ânsia de ver o que conhecia pelos livros de Arte e que entendia como imagens que frequentaram as mentes humanas e motivaram opiniões. Partia da ideia de que, dentro de contextos socioculturais específicos, mesmo quem não tenha tido a oportunidade de ver o original *Guernica* (obra realizada por Pablo Picasso para el Pabellón de España em *La Exposicion Universal de Paris*, de 1937) já esteve diante de sua imagem reproduzida. O fato de ter aquela oportunidade aguçou de alguma forma meu pensamento para a fantástica capacidade interpretativa do ser humano, pois estava em uma realidade dada em seus espaço e tempo presentes, vivenciando meu imaginário afetivo, construindo uma interpretação proporcionada por aquela condição de reflexão.

Uma vez que a própria linguagem constitui um pressuposto e uma condição da reflexão, eis por que a consciência primeira do espírito sempre encontra a linguagem presente como uma realidade dada, como uma “afetividade” comparável à realidade física, e de igual valor. O mundo da linguagem envolve o ser humano a partir do primeiro momento em que dirige seu olhar para ele, apresentando-se-lhe com a mesma determinação, necessidade e “objetividade” que definem o seu encontro com o mundo das coisas. (Cassirer, 2001)

Paralelamente à galeria de Picasso está o espaço dedicado a Joan Miró e Julio González. Miró está amplamente representado, o que permite realizar uma revisão de sua trajetória em três ambientes: dois espaços consagrados à sua pintura, dividida, assim como para Picasso, em antes e depois da Primeira Guerra Mundial, e outro dedicado exclusivamente à sua experiência escultórica. Foi neste espaço das esculturas que tive uma sublimação, um entendimento do porquê de estar ali, naquele exato momento e diante daquela obra.

Cheguei a uma escultura que me impressionou bastante: uma base de tronco de árvore sustentava outros pedaços de madeira, unidos a uma cabaça adornada por diversos elementos, com textura de barro, arames e outros materiais. Não a fotografei, mas encontrei na internet uma imagem que me pareceu muito próxima àquela que vi em Madri.



Figura 128 - **Personagem** (1969), escultura em bronze patinado de Joan Miró.

Devido à veracidade da representação daquelas texturas, demorei a me dar conta de que aquele objeto era de metal patinado. Miró, por meio da colagem, reutilizou objetos e materiais para criar seu próprio objeto. Este, montado com os materiais presentes, como o tronco da árvore e a cabaça, serviu de modelo para a criação do molde que, por sua vez, se tornaria a escultura. Encontrei ali, naquela experiência, uma primeira resposta para entender a colagem não apenas como uma junção aleatória de materiais, mas sim como uma composição pensada pelo artista, construída por meio de um projeto previamente elaborado e que exemplifica a reutilização de objetos como um processo criativo intencional. Miró, ao configurar esses materiais, que possuem textura e referência próprias, em um novo objeto, confere à matéria um novo significado, fortalecendo a ideia de um reaproveitamento/colagem como processo criativo. A **composição** imposta

pelo artista confere ao objeto um significado próprio, que induz o espectador a fazer suas próprias conexões.

O objetivo final de Miró era a produção de uma peça de arte, uma escultura em bronze. Por esse motivo, o artista não se deteve unicamente ao objeto construído, mas foi além, reproduzindo-o em metal, mantendo todas as características dos materiais isoladamente, porém agora reutilizados ou recriados segundo os conceitos do artista, sua criação. O que seria uma simples junção de objetos aleatoriamente escolhidos passa a compor, pela colagem, a representação do pensamento do artista.

#### 5.4.2.

##### **Reflexões preliminares do exercício intermediário 1**

Como vimos, a colagem pode fornecer diferentes interpretações, mas sempre está impregnada de significações, dadas pelos agentes/jogadores, que podem oferecer material de análise para a investigação de algumas características de comportamento desses jogadores.

Defende-se aqui que a colagem, ao possibilitar a utilização de materiais preexistentes para a produção de objetos dotados de novos significados, apresenta-se como uma ferramenta para ser utilizada em espaços educacionais. Trata-se de uma técnica que pode ser empregada com os materiais presentes na hora do jogo, como sucatas e revistas, objetos simples que, ao serem ressignificados, geram elementos interpretativos que ajudam o educador a entender algumas características do jogador.

#### 5.4.3.

##### **Exercício intermediário 2**

Passei a aplicar exercícios de improvisação com objetos levados para aula. A atividade **chamada ao telefone** assim se caracteriza:

**OBJETIVO** – Observar a desenvoltura do participante; reconhecer e relatar os enquadres formados.

**DINÂMICA** – Cada aluno entra na empanada, pega o telefone, para atender ou para ligar, e desenvolve uma conversa com alguém imaginário.

CENÁRIO – empanada montada na sala de atividade. Entende-se aqui empanada como o espaço físico para a apresentação do Teatro de Bonecos. Neste experimento, definimos que o brincante, ao entrar na empanada, passa a fazer parte de um jogo. A estrutura usada neste experimento foi feita com tubos e conexões de PVC e tecido preto (caixa preta).

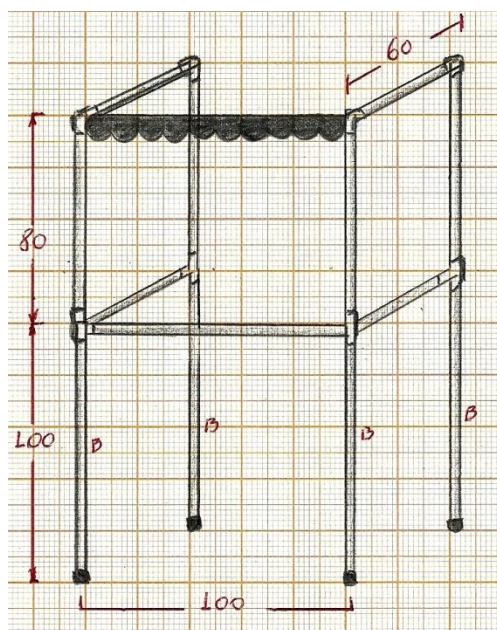


Figura 129 - Estrutura da empanada. Tubos de PVC.

Figura 130 - Um telefone grande na cor vermelha é usado como adereço de cena.

A seguir, relatamos as conversas gravadas:



Brincante 1 pega o telefone que está apoiado na empanada, levanta a antena e começa o diálogo:

— *Alô! (vira-se de lado) Oi, Fe... Saúde, olá, que (olha para a câmera) vamos no* (gagueja e bate no fone do telefone com a mão, como se quisesse desengasgar o aparelho. Essa atitude do brincante me chamou bastante a atenção e se mostrou muito engraçada como o gesto de um palhaço: foi uma reação espontânea para desviar a atenção de sua gaguez para um problema do telefone,



como se este estivesse gago)... *no, no, no teatro do meu cunhado Dududu, que que é um palhaço* — nesse momento, o jogador faz uma careta engraçada para a câmera e completa com trejeitos com o corpo.

— *Tchau!!* (Faz um sinal de positivo com o dedão, abaixa a antena e reposiciona o telefone na empanada do mesmo jeito que estava quando o pegou.)



Brincante 2

#### CENA 1

Entra na empanada, pega o telefone e roda com ele na mão por duas vezes como se estivesse procurando a posição correta. Em seguida, coloca-o na orelha. Alguém de fora fala:

— *Está do lado contrário, a antena é para cima.*

A jogadora não modifica a posição do telefone e dá uma grande pausa; olha para cima como se estivesse pensando e começa o diálogo:

— *Alô, primo. E aí ...co...mé que tá as coisas por aí, Felipe? Ah! Sei! Olha, eu estou esperando que que você faça o meu quarto aí na, na, na... sua casa, hein? Com tudo que tenho direito, hein? Tá! E que dia que você volta de viagem? (pausa) Tá, tá bom, então. Então, você depois liga pra minha mãe e combina com ela. Um beijo, primo, te amo.*

#### CENA 2

— *Oi, oi, amiga! Tudo bem, Cecília? Como é que você tá? Hum, sei, tá, no dia seis eu sei que é feijoadada da.... aí na quadra do ne...ne da Beija Flor, né? Tá. Tu avisa pro senhor Marcos Falco que eu vou tá lá sem falta porque vai ter reunião... às duas e meia lá na quadra, certo? Tá, (pausa) aí que horas eu tenho que ta lá no barracão?... Ah, tá! Umas cinco e meia, tá, vai ter outra reunião, só com o pessoal... os intérpretes, né? Tá, pode deixar. Dá um beijo no Gilsinho, que eu mandei. Um beijo, querida, então tá, então até sábado. Beijo. Tchau!*





Brincante 3

— *Alô! Quem fala é o...o... Dudu? Ele tá falando? (longa pausa) Eu queria marcar encontro com o... cinema. Pra assistir o filme Pro... Procuramo Nemo. Tá combinado, sim ou não? Sim.*



Brincante 4

— *Alô! Quem fala? Oi, tudo bem, e você? E aí, meu querido, vai vai pra praia? Vamo marcar o dia, vamo ao cinema? Almoçar fora? Então, vamos... vamo pizzeria? Aquela pizza legal, mais delicioso. É muito boa, né? (pausa) Mas é muito pra você. Oi, minha sogra, tudo bem? Tudo bem meque vai? Tudo bem? Cê também, né? Muito bom man te pai muito legal; obrigada; de boa, valeu pra tudo e pra você, todo mundo. Querido, morrendo de saudade, tá? Muita saudade, te amo muito você, tá? Marcar o dia, uma semana, Deus quiser, fazer canoinha, você faz por por você você tá na missa e por tudo obrigado pra todos vocês. Beijo, té logo, brigado.*



### Brincante 5

A jogadora corre para a empanada com ar de extrema felicidade. Enquanto vai em direção ao telefone, fala “É o Jaime!!”, e entra na empanada com certa euforia, pegando o telefone e dizendo:

— *Alô! Chaime?*

— **Sou eu** — responde alguém de fora da empanada. Este segundo jogador fez pequenas intervenções ao longo da apresentação da Brincante 5. Grifamos em vermelho.

— *Tudo bem, amor?*

— **Tudo.**

— *Que tal a gente sair pro... sorveteria? Pra gente tomar sorvete, só nós dois... (Hum!!) Hein, “maisinha”? Com você, Chaime, e depois a gente pode ir (vira-se de costas e fala algo que não dá para entender) só nós dois. (TÁ BOM!). Tá bom? (ETA!)*

— *É que eu quero muito ficar com você, ficar namorando; de verdade, só nós dois. Ah! Chaime, deixa eu te falar uma coisa. Fale-me. Eu quero muito ficar com você. Ir ao cinema, aquele restaurante chique, que você vai com seu pai, seu (nome do pai). Eu quero muito estudar com você, ficar do seu lado no recreio (pausa). Entendeu, Chaime? Então a gente pode fazer assim?*

#### 5.4.4.

#### Reflexões preliminares do exercício intermediário 2

O que pode ser observado é que o uso da empanada determina um enquadre diferente que amplia as possibilidades de expressão e facilita o jogo. Ao entrar nesse cenário, o brincante se permite estar mais disponível, “ter a mente vazia,

sem tensões, procurando antes comunicar-se com o próprio corpo” (Amaral, 2004, p. 21). Por ser outro lugar, o brincante desloca o foco de si para algo fora dele, permitindo com isso ampliar suas emoções. O que constatamos com o uso da empanada em determinados exercícios foi exatamente o entendimento por parte dos brincantes desse lugar diferente, onde seus sentimentos e pensamentos podem ser manifestados sem um juízo de valor ou julgamento — o que faço ou falo nesse lugar diferente pode ser fruto do que estou vivendo ou imaginando —, e, por ser um lugar especial de jogo, gera uma série de informações que podem ser interpretadas pelo agente catalisador para melhorar a aproximação deste com os brincantes envolvidos na atividade. Existem maneiras simples de se criar uma empanada nos ambientes de ensino: dois ganchos devem ser presos nas paredes, equidistantes a um canto, a uma altura de dois metros; uma corda ou arame é esticado, e um tecido com argolas é estendido de maneira que possa correr no arame por meio das argolas. “Até mesmo o professor menos prendado nesta parte técnica pode criar uma cortina de fundo de cenário para o exercício das oficinas de jogos teatrais” (Spolin, 2007, p. 198). Esse canto criado na sala de aula passa a ter múltiplas funções para os jogos.

Conforme explicado anteriormente, um recurso metodológico foi a elaboração de fichas individuais para acompanhamento dos brincantes. Entende-se aqui que todo agente catalisador em ambientes similares de ensino deve se dispor a criar essas fichas, pois elas permitem ao pesquisador uma visão ampliada e individualizada de cada brincante, fornecendo vasto material de consulta e acompanhamento com direcionamentos adequados para cada caso.

A seguir apresenta-se o primeiro modelo das fichas criadas para o acompanhamento dos brincantes que participaram da pesquisa de campo sistemática na SSD. Ela está dividida nos quatro eixos de observação, e os critérios para avaliar se o brincante possui desenvoltura ou está melhorando sua capacidade de entendimento são estabelecidos pelo antes e depois de cada atividade. Tentei fazer inicialmente uma avaliação mais abrangente, como se fosse possível traçar uma linha contínua do brincante. Com o tempo e o envolvimento, fui percebendo que deveria me ater aos resultados imediatos de cada atividade. A observação do desempenho do brincante fica mais direta e objetiva quando se tem em mãos uma atividade passível de controle. O objetivo do exercício é passado, os brincantes precisam responder ao que foi traçado, um projeto mental é elaborado

para solucionar as demandas criadas e algo é feito para isso. O brincante responde no momento presente, e o agente catalisador participa dessa descoberta destacando pontos relevantes que garantem uma valorização de sua autoestima e que também encontrem espaço para críticas construtivas para o aprimoramento e o entendimento por parte do brincante. As observações mais relevantes destacadas pelo pesquisador referentes ao desempenho de cada brincante são colocadas logo abaixo da ficha.

Apresentam-se, aqui, seis fichas desenvolvidas com brincantes com síndrome de Down durante pesquisa sistemática de campo, servindo como parâmetro para o leitor. As demais fichas estão no anexo desta tese.



BRINCANTE 1 Idade 30 anos

**FALA** – Bom vocabulário, apresentando gaguez ao falar.

**MOTORA** – Tem coordenação média ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular), apresentando médio controle da motricidade fina. Participa dos exercícios físicos propostos, expressando sempre cansaço após realizá-los. Tem facilidade de entender e criar passos de dança e de se movimentar com ritmo.

**COGNIÇÃO** – Tem facilidade para entender os exercícios propostos. Participou com atenção de todas as aulas e construiu seu boneco a partir de um projeto afetivo familiar. Fez o boneco de seu irmão.

**EXPRESSÃO** – Muitas vezes é alheio ao que se passa em seu redor, mas sempre que solicitado presta atenção. Muitas vezes se expressa de maneira engraçada e solta uma gargalhada em seguida.

Conheço este brincante desde seu nascimento, fazendo, portanto, parte de minha família, e esta pesquisa foi motivada pela proximidade com ele. Por ser tratado como igual dentro de sua família, respeitosa e ciente da diferença e das limitações individuais, esse aluno apresenta grande desenvoltura no convívio social. Possui boa memória de letras de músicas quando cantadas com outras pessoas conduzindo, apresenta ótimo vocabulário e boa capacidade de construir pensamentos mais complexos, principalmente quando está defendendo sua vontade ou desejo. Tem comprometimento na fala devido à gaguez e já expressou diversas vezes seu incômodo com essa dificuldade.



Figura 131 - Desenho feito pelo jogador retratando seu irmão Fábio, 8/4/2014. Desenho de aluno da SSD.

Esse brincante participou da pesquisa estruturada para o curso A.E.I.O.U. A possibilidade de tê-lo nessa nova pesquisa me proporcionou uma visão mais abrangente e contínua desse brincante e um acompanhamento mais completo. Consegui documentar, por meio da observação prolongada com ele, seus desenvolvimento e progresso, e os pontos que ainda são importantes para serem estimulados e exercitados. Voltaremos a falar sobre ele na pesquisa estruturada.



BRINCANTE 2 Idade 28 anos

**FALA** – Este jogador é muito comunicativo. Tem bom vocabulário e sempre pede a palavra para falar ao grupo.

**MOTORA** – Tem boa coordenação ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular), apresentando bom controle da motricidade fina. Participa dos exercícios físicos propostos apresentando certa dificuldade na repetição rítmica dos movimentos.

**COGNIÇÃO** – Tem facilidade de entender os exercícios propostos. Participou com atenção de todas as aulas e construiu seu boneco a partir de um projeto que relacionou fatos do momento presente (a Copa do Mundo) com aquilo que queria expressar: seu interesse pelo futebol.

**EXPRESSÃO** – Muito comunicativo e vaidoso, está sempre no centro da atenção.

Nesse brincante, apesar da síndrome de Down, seu comprometimento social é muito pouco abalado; sua capacidade comunicativa torna-o um destaque entre os demais, e ele é muito inteligente e hábil, tendo completado todas as etapas da oficina. Fez o boneco do Neymar, motivado pelo clima da Copa do Mundo no

Brasil. Tem extrema facilidade de modular a voz criando diferentes tipos de fala e personagens.

O exemplo a seguir demonstra o grau de envolvimento desse jogador na oficina em pesquisa de campo. Desde suas primeiras configurações bidimensionais até a confecção do boneco, manteve-se dentro do tema que escolheu — Copa do Mundo —, criando sua representação por meio de colagem de diferentes materiais e texturas. O jogador configurou seu projeto, sua ideia de personagem, dentro de um tema, afirmando assim a noção ou, pelo menos, a percepção da composição apresentada pela linguística. Sua personagem estava sendo construída dentro de um contexto real, um tema escolhido por ele que refletia sua história pessoal de envolvimento com o futebol.

Cada jogador deve criar sua própria história, seu próprio boneco, para que o envolvimento com a atividade se realize de forma afetiva. Esse mesmo pensamento é compartilhado pela professora Claudia Bolshaw, da PUC-Rio.



Figura 132 - Este exemplo representa a figura do Neymar, 26/3/2014.

Seu boneco foi feito em 2014 alguns meses antes da Copa do Mundo. O espírito do torneio já estava presente no imaginário dos jogadores, em especial desse, que desenvolveu três representações com o tema do campeonato, demonstrando assim um envolvimento contínuo com a composição. Sua representação está tecnicamente completa: todas as partes do boneco estão presentes, com exceção das mãos; os braços terminam no peito do boneco, onde vemos o desenho/emblema do número 10. Não há necessidade da representação das mãos, pois elas são menos importantes que o número da camisa da seleção brasileira. Uma bola com textura de fios de lã está aos pés do desenho, fazendo referência ao futebol. Essa mesma textura é aplicada no cabelo, na boca (ou bigode) e na camisa do boneco. O aluno criou uma lógica própria para representar sua imaginação.



Figura 133 - Outra representação feita pelo mesmo aluno afirma seu envolvimento com a composição e o tema, 8/4/2014.

Essa capacidade de manter o mesmo tema por um período prolongado (aqui, alguns meses antes da Copa, a própria Copa e aquela derrota implacável de 7x1) foi uma característica desse jogador. Suas representações e todo o seu envolvimento nos exercícios foram ligados ao tema presente e refletem uma lógica de composição. A bandeira nacional cobre o rosto do boneco, e o círculo azul é seu nariz. O número 10 aparece no topo da cabeça, em uma espécie de boné. As mãos, com três dedos, saem da bandeira, que se transforma em camisa. Completando o desenho, o detalhe do *short* azul e as pernas com a bola.



Figura 134 - Brincante 2 falando sobre seu boneco. Ilustração do autor.

— *Esse boneco Neymar* — mostra o boneco para a câmera. — *Bem-vindo à Seleção* — coloca o boneco sobre a mesa — *pra Copa do Mundo, e eu boleei um texto que eu fiz* — pega o papel para ler. Nesse momento, apresenta certa dificuldade e é ajudado por uma colaboradora. Continua lendo: — *Neymar, jogador da seleção... é... o melhor do mundo*. Termina falando seu nome,

agradecendo e dizendo: — *Bem-vindo à Copa do Mundo, pra todos vocês.*  
Gravação feita para apresentação dos bonecos, em maio de 2014.

Ontem (1/9/2016), quando estava revendo esses textos e pensando nos desdobramentos da minha pesquisa, encontrei-me com a professora Claudia Bolshaw no Laboratório de Animação da PUC-Rio. Ela está supervisionando um curso para alunos com diversidade intelectual, e me voluntariei como colaborador. Passei o segundo semestre com a primeira turma do A.E.I.O.U ajudando nas aulas da professora Ana Branco e nas da própria Claudia, em seu curso de animação. No semestre seguinte, fui contratado como professor e tive ali a oportunidade de construir minha pesquisa estruturada descrita no capítulo 6 desta tese.

Durante meu período como colaborador, Claudia me apresentou uma animação, tendo como técnica o recorte, feita por alunos especiais acompanhados em sua tese de doutorado, e sua ideia de fazer uma nova animação com esse novo grupo. Ao assistir à animação, percebi que a representação das personagens seguia o princípio da simplicidade e das formas iniciais de representação visual descritas por Arnheim (Arnheim, p. 153). Essa mesma representação pode ser alcançada com bonecos; são formas simples que podem tridimensionalizar o desenho e dar uma nova experiência à animação. Pensei em construir com os alunos bonecos de PET, mas acabamos optando por outras técnicas, como o barro e materiais naturais. O resultado dessa animação pode ser visto no Núcleo de Arte Digital e Animação da PUC-Rio (NADA): <http://nada.dad.puc-rio.br/animacao-especial/>.



BRINCANTE 3 Idade 22 anos

**FALA** – Bom vocabulário, apresentando gaguez ao falar.

**MOTORA** – Tem boa coordenação ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular), apresentando bom controle da motricidade fina. Participa dos exercícios físicos propostos com muita agilidade e coordenação.

**COGNIÇÃO** – Tem facilidade de entender os exercícios propostos. Participou com atenção de todas as aulas e construiu seu boneco sem seguir o projeto definido nos desenhos. Em cada aula, modificava a conformação do boneco devido às limitações impostas pela manipulação dos materiais.

**EXPRESSÃO** – Expressa-se muito pelo olhar e pelo sorriso, mas fala pouco.



Esta brincante completou também todas as etapas da oficina. Começou desenhando uma tartaruga na primeira fase do método e, embora tenha modificado o resultado final, construindo um boneco antropomorfo, participou com atenção e dedicação, envolvendo-se com todas as etapas de confecção dos bonecos. Tem comprometimentos de fala, assim como a maioria dos alunos.



Figuras 135 e 136.

A sequência de desenhos demonstra uma preocupação conceitual da brincante. Embora mais confuso que o primeiro desenho, a segunda representação procura estabelecer ligação entre a imagem e o objeto representado, aqui no caso uma tartaruga. A cor verde dá uma unidade ao corpo do animal; do lado esquerdo, podemos identificar um braço invertido, compatível com a ideia de recolhimento das patas da tartaruga para dentro do casco.



BRINCANTE 4 Idade 22 anos

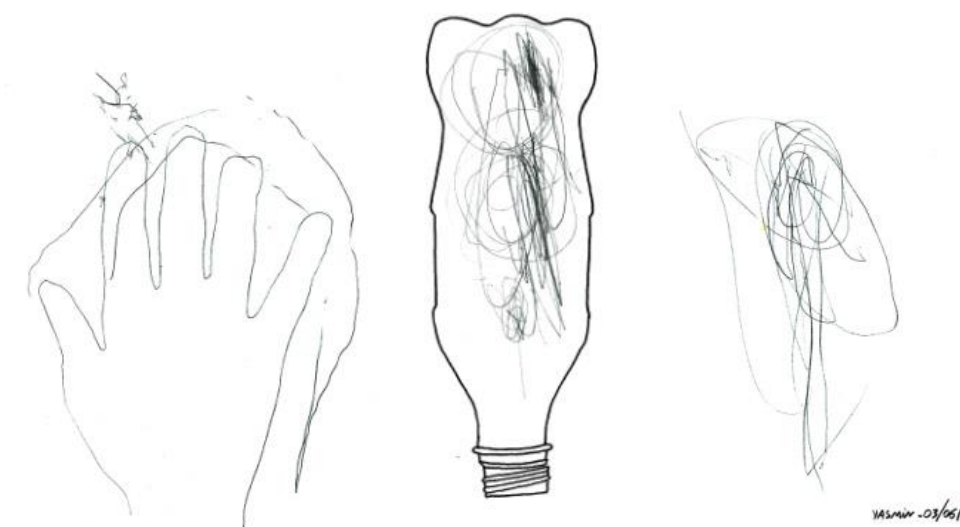
**FALA** – Acentuado comprometimento, apresentando gaguez ao falar.

**MOTORA** – Tem coordenação comprometida ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular), apresentando pouco controle da motricidade fina. Esteve presente em quase todas as aulas, porém não realizou a confecção do boneco. Participa dos exercícios físicos propostos com muito ritmo e vontade de fazer. Dispersa-se com facilidade, apresentando rápido retorno de atenção quando solicitada.

**COGNIÇÃO** – Tem dificuldade de entender os exercícios propostos, mas, ao longo das aulas, construiu associações de movimentos relacionadas a eles. Depois do quarto encontro, já sabia que começávamos a aula em roda e dando as mãos.

**EXPRESSÃO** – Tem comportamento retraído a maior parte do tempo, mas se expressa chamando a atenção dos demais com uma espécie de “choro” sempre que enfrenta alguma situação que não quer resolver sozinha.

Esta brincante possui avançado comprometimento na fala e na cognição. Ela não realizou nenhuma etapa da oficina, embora participasse de todas. Tem um comportamento introspectivo reforçado por sua postura corporal — está em quase todos os momentos olhando para baixo. Sempre que solicitada para alguma atividade, sua primeira reação é participar, o que demonstra interesse em se relacionar e, possivelmente, aprender com essa interação. Mesmo com esse comprometimento mais acentuado em relação aos outros brincantes, percebem-se sua afetividade pelo olhar transparente e terno e sua motivação pela forma como sempre se aproxima querendo participar. Ao longo de nossos encontros, apresentou melhora na postura e na expressão corporal.



Figuras 137, 138 e 139 - Desenhos da Brincante 4.



BRINCANTE 5 Idade 35 anos

**FALA** – Bom vocabulário, principalmente quando o assunto é o Flamengo, apresentando pouca gaguez ao falar.

**MOTORA** – Tem coordenação comprometida ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular), apresentando razoável controle da motricidade fina com essas ferramentas, porém surpreendeu ao usar uma máquina de fotografar, que sempre levava para os encontros para registrar as atividades. Participa dos exercícios físicos propostos, porém sem muita energia.

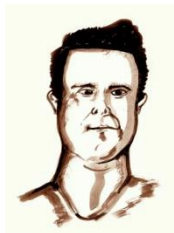
**COGNIÇÃO** – Tem facilidade para entender os exercícios propostos e participou com atenção das aulas, porém não terminou de construir seu boneco.

**EXPRESSÃO** – Muito comunicativo, parece estar sempre “tirando um sarro” ou brincando com as coisas a seu redor.

Este brincante é torcedor ferrenho do Flamengo e sabe informar o placar e os recentes jogos de seu time — a meu ver, um grande feito. Não frequentou boa parte das aulas, mas sempre que estava presente demonstrava interesse em participar. Muito emotivo, chegou a chorar algumas vezes quando falava sobre seus amigos e acontecimentos de sua vida.



Figuras 140, 141 e 142 - Desenhos e boneco do Brincante 5.



BRINCANTE 6 Idade 41 anos

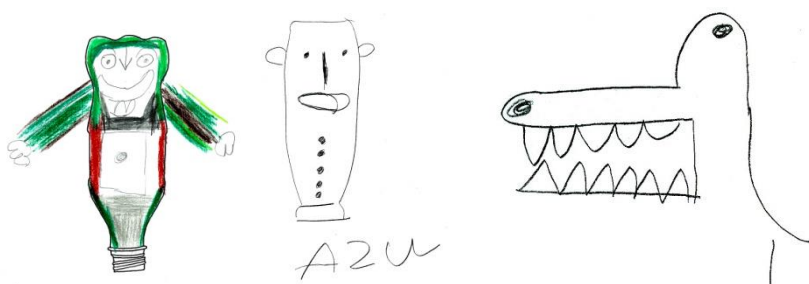
**FALA** – Este jogador não fala em público. Tem bom vocabulário, embora só o pratique em conversas particulares.

**MOTORA** – Tem boa coordenação ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular), apresentando bom controle da motricidade fina. Raramente participa dos exercícios físicos, que movimentam outras partes do corpo, propostos nas oficinas.

**COGNIÇÃO** – Tem facilidade de acompanhar mentalmente as ações propostas. Quando perguntado sobre os exercícios, consegue falar, reservadamente, sobre o que foi proposto.

**EXPRESSÃO** – Tímido e com pouca energia física, fica sentado e isolado da turma a maior parte do tempo da aula, só participando se receber estímulo direto do agente catalisador.

Este brincante apresenta grande timidez quando está em público, não conseguindo, com isso, falar na presença de outras pessoas. Sua maneira de se comunicar era chegando à orelha do ouvinte e sussurrando as palavras. Possui bom vocabulário, embora apresente dificuldade em construir pensamentos mais complexos. Diferentemente da maioria dos alunos, não gagueja ao falar. Foi para ele que projetei o boneco animatrônico, descrito no próximo subcapítulo, com altofalante, a fim de ajudá-lo em sua comunicação em público. Os resultados foram bastante positivos e estão registrados nesta tese.



Figuras 143, 144 e 145 - Desenhos do Brincante 6.

O primeiro desenho desse jogador para o exercício 1 possui braços e mãos. Comentei que havia gostado, porém que o exercício proposto era desenhar apenas o rosto. Não repetimos, naquela aula, o exercício. Em um outro encontro, pedi que ele realizasse o exercício novamente, dessa vez configurando seu personagem

dentro da proposta pedida, demonstrando entendimento do exercício. Fez também um estudo para jacaré, desenho que conformou em boneco.

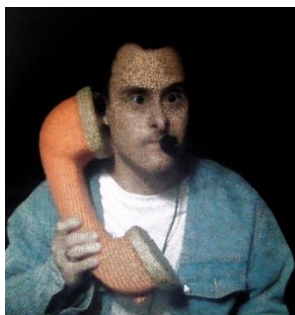


Figura 146 - Brincante 6 no exercício do telefone.

Ele também participou do exercício com o telefone, mas manteve-se em silêncio por todo o tempo. Sempre olhava para a câmera como se estivesse se perguntando o que era para fazer.

## **5.5. Teatro e a inclusão social**

### **5.5.1. Não sei por que não falo em público?**

Passo a relatar o estudo de caso com o Brincante 6. Conforme relatado, esse jogador não se comunica por meio da fala quando está na presença de mais pessoas. Sempre ao entrar na sala onde aconteciam os encontros, ele procurava uma cadeira para se sentar em um canto isolado dos outros participantes e só se levantava para realizar os exercícios quando era diretamente estimulado pelo agente catalisador. Quando estava sentado, frequentemente elevava sua mão esquerda de maneira a esconder a boca.



Figuras 147 e 148.

As figuras 147 e 148 apresentam dois momentos frequentes do alinhamento do jogador 6 durante as oficinas. Na primeira imagem, enquanto os outros alunos estão se movimentando em um jogo de capoeira proposto pelo Brincante 2, o Brincante 6 está com a mão sobre a boca. Na segunda imagem, vemos seu alinhamento introspectivo enquanto os demais jogadores fazem uma variação do exercício com as bolinhas, tendo permanecido nessa posição durante todo o tempo da dinâmica. Esse jogador sempre me chamou a atenção por seu jeito particular de reagir aos estímulos propostos. A história para a realização do projeto de um boneco animatrônico teve seu início quando eu estava em meu ateliê e recebi uma ligação.

— *Oi, professor, tudo bem?*

— *Sim. Quem está falando?*

— *Sou eu (fala seu nome).*

— *Quem?*

— *Poxa, professor, esqueceu meu nome. Sou eu (fala seu nome), seu aluno da SSD.*

Nesse momento, identifico quem é o aluno e me surpreendo.

— *(Nome do aluno) é você? Você fala?* — disse em um tom de brincadeira.

A partir daí, passamos a ter uma relação bem diferente. Percebi que ele se comunicava por meio da fala com a ajuda de um aparelho intermediando a locução. Como um designer dentro desse espaço de pesquisa, pude constatar uma

enorme possibilidade de intervir naquela realidade apresentada. Passei a pensar em um objeto que pudesse ajudar esse brincante a falar em público: um boneco com um alto-falante que pudesse ter sua voz comandada pelo jogador por meio de um microfone. Relato, a seguir, as anotações de meu diário de campo de 29 de outubro de 2014.

Estou há alguns dias ansioso pela apresentação do boneco animatrônico para o Brincante 6. Ele não está indo aos encontros há três semanas. Hoje liguei para ele; já havia tentado duas vezes sem que atendesse. Fiquei feliz em ouvir sua voz. Sempre me surpreendo ao ouvi-lo falar; uma fala tranquila, pausada e sem gaguejar, algo recorrente em pessoas com síndrome de Down. [...] Combinamos de trabalhar com o boneco no próximo encontro. Os testes realizados com os outros alunos serviram também de teste para o boneco.

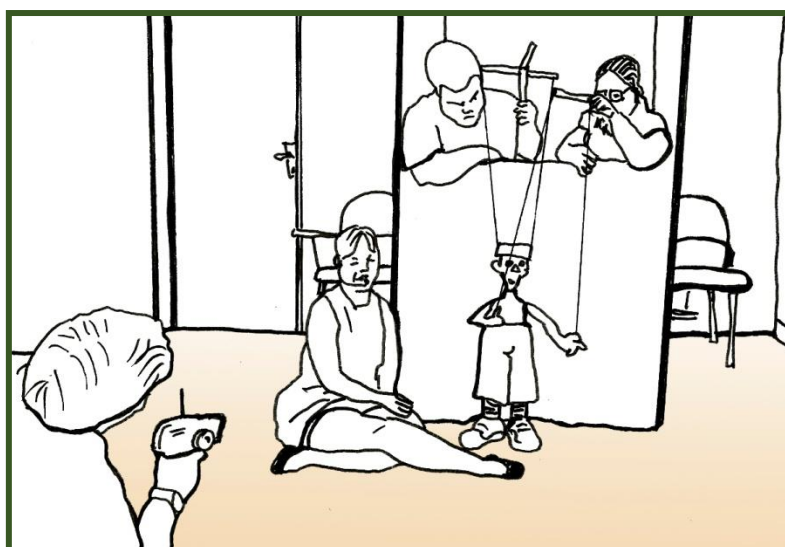


Figura 149 - Boneco “Peteleco” sendo manipulado pelos brincantes.

Fizemos dois encontros com o boneco “Peteleco” antes que o Brincante 6 passasse a participar. Alguns enquadres foram apresentados. A imagem (fig. 147) mostra a participação de quatro jogadores em ação com o boneco: um jogador comanda o movimento da boca por controle remoto, e dois jogadores manipulam o boneco enquanto um fala por meio do microfone. Outro enquadre apresenta um único jogador controlando o boneco e sua fala no microfone.



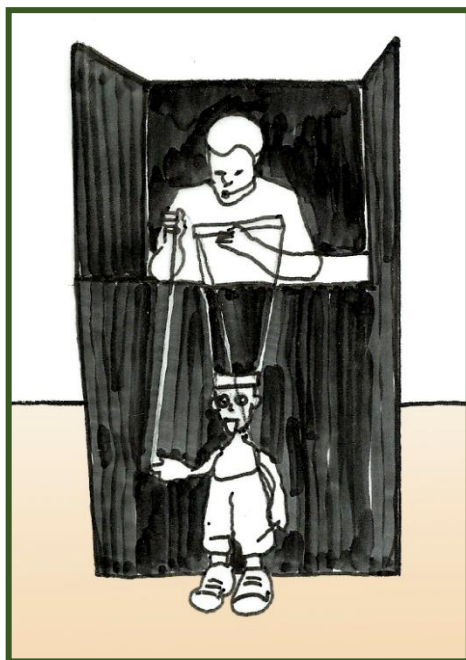


Figura 150 - Brincante 2 com o boneco “Peteleco”.

Após testar o boneco com alguns participantes, convidei o Brincante 6 para entrar na dinâmica. Inicialmente, coloquei-o com o microfone sentado à frente da empanada.

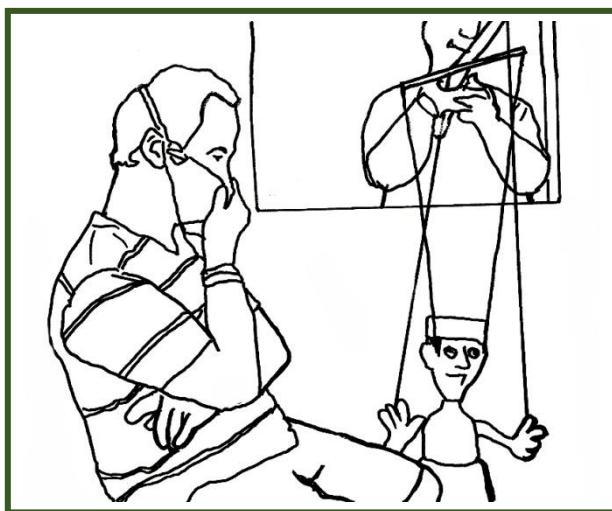


Figura 151 - Brincante 6.

Como de costume, levou sua mão à boca e começou a soprar no microfone, como alguém testando o som, mantendo-se assim durante todo o tempo. Propus que entrasse na empanada, o que foi imediatamente aceito por ele. Passou a responder com poucas palavras às perguntas e aos estímulos dados pelos outros participantes. Sua reação, observada na gravação, demonstra grande empolgação e alegria. Passamos, a partir dessa experiência, a usar esse recurso como forma de estimular a comunicação desse aluno com os demais brincantes.



O que aprendi durante minha pesquisa de campo, convivendo com esses jovens especiais, foi observá-los com suas particularidades. O afeto também fez parte desse aprendizado. A convivência nas aulas e o olhar nos olhos de cada aluno me parecem fundamentais para um bom resultado pretendido. Somos seres diferentes e temos que nos orientar pelas nossas diferenças. Foi observando essas dissemelhanças que pude, como designer e pesquisador, propor experimentos direcionados especificamente para determinados alunos. O caso exemplar desse jogador com dificuldade de falar em público me fez criar o boneco “Peteleco”. Esse experimento, conforme já escrito, foi repetido com outros alunos e se mostrou uma ferramenta com potencial de trabalhar a categoria FALA dentro desta pesquisa. As outras categorias observadas também são amplamente estimuladas com o uso dessa ferramenta. Para a pesquisa estruturada, descrita no próximo capítulo, projetamos um novo boneco, desenvolvido a partir das observações e dos ajustes coletados com os experimentos do primeiro.

### 5.5.2.

#### O boneco falante

Apresenta-se, a seguir, o projeto do protótipo do boneco “Peteleco 1”. Trata-se de um boneco animatrônico do tipo marionete com movimentos dos olhos e da boca comandados por controle remoto. Possui um sistema de som que possibilita ao manipulador usar um microfone e falar através de um alto-falante instalado dentro do boneco. Falaremos, aqui, apenas de seu aspecto técnico.

**Mecanismo para olho:** as embalagens *roll-on* encontradas em desodorantes são a matéria-prima dos olhos deste boneco. Existem, no mercado, vários tamanhos de “cápsulas”, sendo a mais encontrada a com esferas próximas ao tamanho de bolas de pingue-pongue — é um ótimo tamanho para ser adaptado em estruturas de garrafa PET como bases para o projeto de bonecos.



Figura 152 - Estudo bidimensional do olho.

Após o estudo bidimensional para demarcarmos os movimentos máximo e mínimo das pupilas, passamos a projetar a adaptação tridimensional do conjunto.

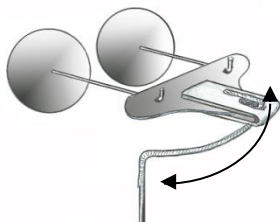
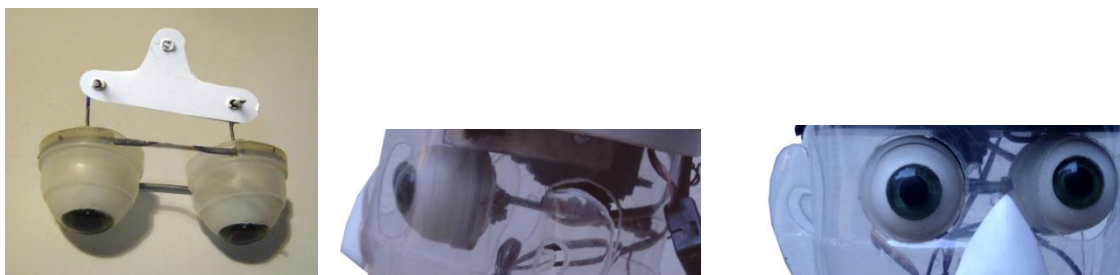


Figura 153 - Estudo tridimensional do olho.

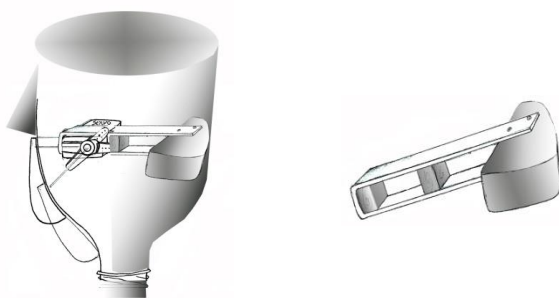
Este esquema permite a movimentação dos dois olhos com uma única alavanca. No boneco “Peteleco”, substituímos a haste por um servomotor.

Os dois olhos precisam ser unidos por uma estrutura externa de arame ou perfil de alumínio. Essa estrutura é fixada no interior da garrafa PET. Duas hastes saem do centro das esferas e são conectadas a uma peça de PVC. Ao movimentarmos o furo central da peça de PVC, deslocamos as hastes e movimentamos os olhos.



Figuras 154, 155 e 156 - Mecanismo do olho em funcionamento.

**Mecanismo para boca:** grande parte das embalagens PET possui o fundo com cinco pontos de apoio. A boca é feita com um desses pontos, conforme mostrado na figura.



Figuras 157 e 158 - Desenho esquemático da cabeça e suporte para servomotor.



Figura 159 - Boneco "Peteleco 1".

Avaliando os resultados do uso desse boneco durante pesquisa de campo, pude concluir que sua utilização enquanto objeto de interação para o Brincante 6 teve uma avaliação bastante positiva. De fato, esse boneco interativo fez esse jogador se comunicar em público, algo que nunca tinha sido observado durante os encontros. Avaliando agora os aspectos referentes a seu design, temos adaptações fundamentais no projeto que precisam ser feitas. O peso, o controle dos movimentos e a ergonomia para o manipulador serão os principais aspectos a serem trabalhados no projeto "Peteleco 2", apresentado no próximo capítulo.

## 5.6. Considerações preliminares

Neste capítulo apresentou-se a análise dos resultados alcançados pelos alunos durante as oficinas em campo sistemático na SSD. Abordaram-se aqui as

capacidades motora, de fala, cognição e expressão desenvolvidas pelos participantes. Jogos foram aplicados em cada aula fornecendo ao agente catalisador parâmetros para acompanhar o desenvolvimento de cada jogador. Essa vivência serviu para aprimorar os conceitos ali propostos não somente referentes aos aspectos físicos, mas à complementariedade corpo-mente (Barba, p. 167). A construção e a confecção dos bonecos, assim como seu uso em ações cênicas, favorecem o aprimoramento das funções observadas e permitem aos brincantes vivenciar situações em um contexto ficcional/teatral que, quando vividas na realidade em situações similares, podem ser mais bem direcionadas e resolvidas.

Desde que a natureza dos problemas seja tal que eles possam ser enfrentados pelos indivíduos por conta própria e por esforços individuais, o que as pessoas em busca de conselho precisam (ou acreditam precisar) é um exemplo de como outros homens e mulheres, diante de problemas semelhantes, se desincumbem deles... Olhando para a experiência de outras pessoas, tendo uma ideia de suas dificuldades e atribulações, esperamos descobrir e localizar os problemas que causaram nossa própria infelicidade, dar-lhes um nome e, portanto, saber onde olhar para encontrar meios de resistir a eles ou resolvê-los. (Bauman, 2013)

## 6.

### **Pesquisa estruturada – contribuições e parâmetros de ação para agentes mediadores em ambientes similares**

Este capítulo corresponde à pesquisa realizada no curso Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária dentro da PUC-Rio no primeiro semestre de 2017. O capítulo está dividido em duas áreas de atuação: uma pesquisa estruturada após a experiência vivenciada na SSD e aprimorada para ser aplicada neste novo grupo e, paralelo aos encontros, o projeto de construção de um novo boneco “Peteleco” que melhor atendesse às demandas dos brincantes. Iniciaremos o capítulo apresentando o projeto de design desse novo boneco e, em seguida, vamos relatar a experiência vivida em campo.

#### 6.1.

##### **Projeto para a construção do boneco “Peteleco 2” animatrônico**

Com base na análise dos resultados do uso do boneco “Peteleco 1” e no material pesquisado, propõe-se agora a criação de um novo boneco, projetado para ter o corpo replicado por meio de uma construção simples e acessível (reaproveitamento criativo de resíduos sólidos), disponibilizada nesta tese pelo autor, para que educadores encontrem nesta metodologia e neste mediador/boneco um facilitador para transmissão e troca de experiências. A cabeça é a única parte que requer tecnologia mais especializada e um laboratório/oficina para poder ser construída. É a única parte do boneco que provavelmente não será confeccionada pelo agente educador, que deverá solicitá-la aos nossos laboratórios. “Peteleco 2” é projetado para melhor atender às questões observadas em campo e vem com um desafio em seu design: o rosto do boneco é inspirado no próprio aluno para o qual o protótipo foi feito. Com isso, pretende-se avaliar o grau de identidade com o objeto e se isso favorece o desenvolvimento do brincante. Os resultados preliminares do uso desse boneco com o brincante em questão estão relatados no anexo.

O projeto desse personagem animatrônico faz parte da minha contribuição como designer de bonecos dentro desta pesquisa. Tendo o resultado alcançado com o primeiro boneco uma avaliação positiva, pressupomos que um projeto mais adaptado deve alcançar melhores resultados. Nossa primeira decisão foi

reproduzir no boneco as características físicas do brincante. O que esta decisão vai interferir no uso do boneco? É o que queremos observar.

#### CABEÇA:



Figura 160 - Escultura em argila e modelagem 3D tendo como referência o aluno para o qual o boneco “Peteleco 1” foi projetado.

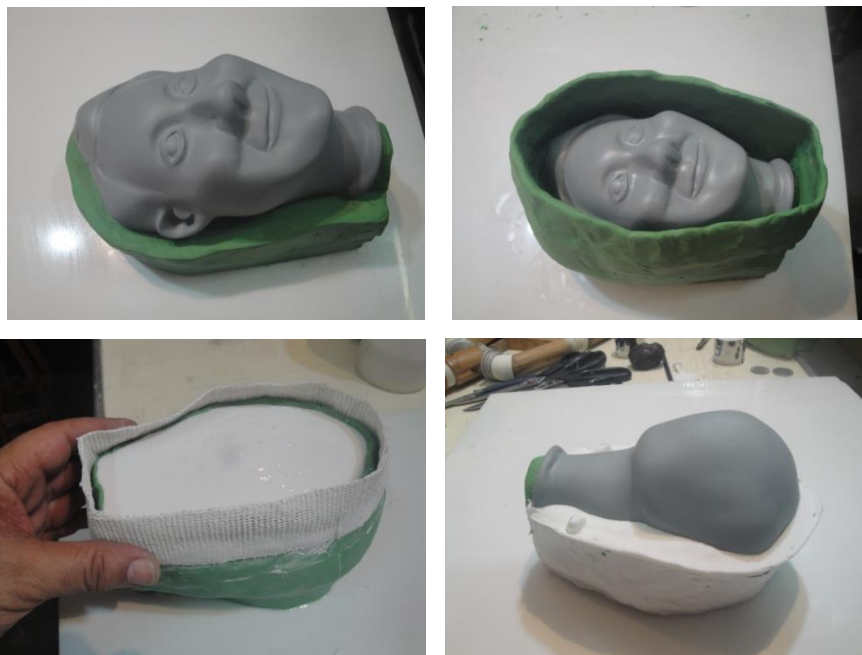


Figura 161 - Modelagem da cabeça.

Durante o processo de confecção de um molde para a produção em série da cabeça, deita-se o modelo em uma cama de plastilina e, com o mesmo material, deve-se fazer uma parede para envolver toda a cabeça, formando uma espécie de piscina para receber o silicone líquido. Uma camada de gase gessada pode ser aplicada para fortalecer a parede de plastilina, evitando assim vazamento enquanto o silicone está sendo catalisado. Com o molde pronto é possível reproduzir várias peças. O material usado aqui é resina de poliéster com fibra de vidro e carbono.

São materiais que precisam de cuidados especiais em seu manuseio e só devem ser manipulados com a supervisão de um profissional competente. Uma vez reproduzidas as cabeças, passamos a projetar o movimento da boca com a utilização de um servomotor com controle por rádio.

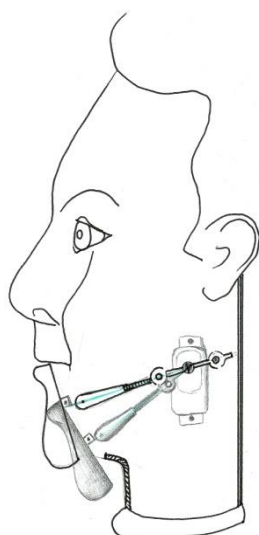


Figura 162 - Desenho esquemático.

Figura 163 - Detalhe interno – servomotor.

Figura 164 - Movimento da boca.



Figura 165 - Suporte para a boca.

Um sistema foi adaptado no queixo do manipulador e, quando este abre e fecha sua boca, transmite por ondas de rádio o movimento para a boca do boneco, controlando assim a fala do boneco. O mesmo sistema de microfone e alto-falante será mantido nesse novo boneco. Por ser uma tecnologia complexa, ainda estamos em fase de testes para conseguirmos melhores resultados. Apresentaremos no

anexo as respostas parciais deste projeto e sua aplicação com o brincante, e manteremos o compromisso de dar continuidade a ele mesmo após o encerramento da tese. Os bons resultados alcançados até agora reforçam a continuidade da pesquisa.

#### PERNAS:



Figura 166 - Modelos de perna.

Dependendo da escolha das embalagens, podemos alterar o design do boneco, adequando sua conformação para atender às demandas da personagem.

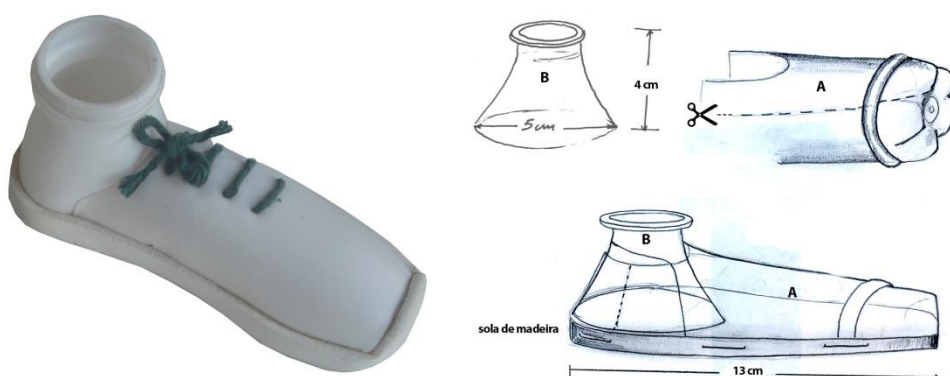


Figura 167 - Modelo de sapato e desenho esquemático de montagem.

Podemos pensar as pernas como a junção de três partes: pé, batata da perna e coxa. Com o uso de uma embalagem plástica para a coxa cortada e furada nos locais indicados pelo desenho, boa parte da perna já está montada. Os pés/sapatos são feitos com duas embalagens plásticas de iogurte e uma sola de laminado para piso, material usado também para fazer a batata da perna. Esse é



um modelo de fácil reprodução e pode variar em forma e tamanho de acordo com as embalagens usadas e o design do personagem que se quer montar. Fiz um experimento no laboratório de volume da PUC com o recorte de peças feito com *laser*. O resultado do corte de laminados reaproveitados de pisos foi bastante satisfatório para a reprodução das peças da perna do boneco, demonstrando que esta parceria entre técnicas computadorizadas e o conhecimento artesanal de construção de bonecos otimiza sua confecção.

#### BRAÇOS E TRONCO:



Figura 168 - Modelo do tronco do boneco.

Os braços são feitos em madeira com articulação para o cotovelo, conforme técnica apresentada nos modos de fazer desta tese, e são manipulados por fios presos na mão do boneco. Os ombros são de tira de couro e são presos em um disco de EVA e em uma embalagem PET, que serve como estrutura do tórax. A espinha dorsal também é de PET, e suas partes são unidas por um elástico ou mola. Uma base de madeira no final do conjunto recebe a amarração das pernas. Projetamos esse novo boneco diminuindo o peso e melhorando a ergonomia. O novo sistema — em fase de testes — aciona o movimento da boca do boneco com o abrir e fechar da boca do manipulador. Parte de um varal de secar roupa foi adaptada para servir de suporte para a sustentação do boneco na posição de pé, facilitando assim sua manipulação.

O boneco tem como função auxiliar no tratamento da fala e estará disponível para ser testado por fonoaudiólogos que vejam nesse tipo de interação uma possibilidade de contribuição no desenvolvimento de seu paciente.



Figura 169 - Esquema de manipulação.

O boneco fica suspenso por fios em uma estrutura de alumínio. A manipulação dos braços pode ser feita por varas ou fios.

## 6.2. Acompanhamento circular

Procurei ao longo da tese desenvolver uma metodologia de observação dos brincantes. Os eixos observados na pesquisa sistemática foram mantidos como referência e acompanhamento. Neste novo grupo formado por nove alunos inscritos no curso A.E.I.O.U, na PUC-Rio, além dos quatro eixos, por sugestão da minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Jackeline Farbiarz, passei a incluir também nessa observação de cada brincante as estruturas da mente de Gardner e o pentágono do conhecimento como referência para as temáticas propostas.

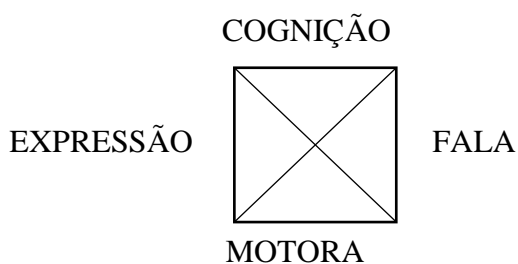


Figura 170 - Os quatro eixos observados.

Lembro que esses quatro eixos iniciais observados na pesquisa na SSD foram sugeridos em um dos encontros do grupo de pesquisa do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentido (LINC Design), sendo agora revisitados nesta nova etapa, acrescidos de outros sistemas de análise e de observação, e estruturados para acompanhar o desenvolvimento dos brincantes. Tomando, então, como referências o pentágono do conhecimento (LIDE/DAD/PUC-RIO, 2016) — desenvolvido para uma análise de disciplinas curriculares — e as estruturas da mente de Gardner, organizei o que nomeio aqui como “mandala para acompanhamento do brincante”, ou simplesmente “Acompanhamento circular”. Ela serve como um espectro dentro dos eixos observados que vão sendo preenchidos por meio da observação dos resultados apresentados pelos brincantes.



Figura 171 - Pentágono do conhecimento. LIDE/DAD/PUC-RIO, 2016.

Gardner – Estruturas da Mente. Marquei em amarelo as inteligências com as quais mais me identifico.

#### TIPOS DE INTELIGÊNCIA:

- ° Linguística e Verbal – **Habilidade (Narrativa).**
- ° Musical – **Ritmos, texturas musicais, timbre.**
- ° Lógico-Matemática – Lidar com séries de raciocínios, padrões, **manipulação de objetos** ou símbolos de forma controlada.
- ° Visual ou Espacial – **Perceber o mundo visual e espacial** de forma precisa.
- ° Corporal ou Cinestésica – **Manipulação de objetos com destreza.**
- ° Interpessoal – **Entender o outro.**
- ° Intrapessoal – Entender a si mesmo.
- ° Naturalista – **Meio ambiente e eu.**
- ° Existencialista – **Eu e o outro.**

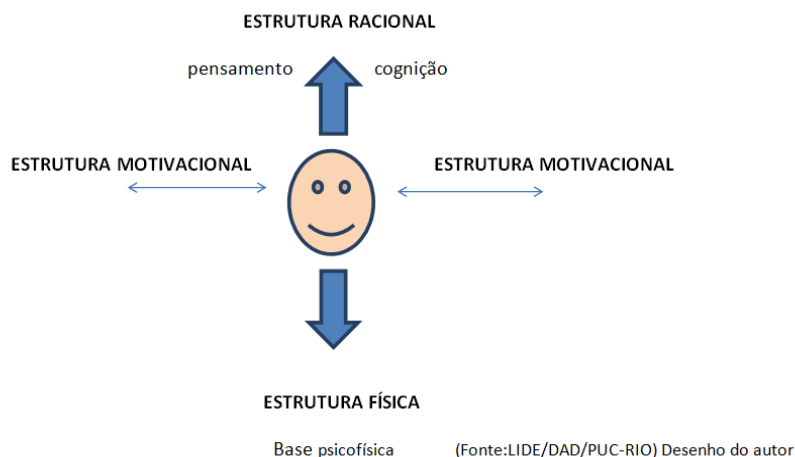


Figura 172 - Desenho do autor.

Considerando essa primeira estrutura como base de formação do sujeito, o que se propõe aqui é a distribuição dos conceitos de Gardner que se relacionam com os eixos observados e do pentágono do conhecimento, tendo como centro da observação o sujeito brincante, em uma nova formação estrutural que permita ao agente catalisador acompanhar o desenvolvimento do brincante e promover, assim, atividades que valorizem e estimulem seu aprendizado. Pretende-se observar o brincante em sua totalidade, “valorizando as relações entre os conteúdos e as possíveis significações que estes tenham para os brincantes, apresentando conteúdos vivos e concretos” (LIDE/DAD/PUC-RIO, 2016, p. 200) que estimulem as estruturas física e racional, e favoreçam o desenvolvimento de sua estrutura motivacional.

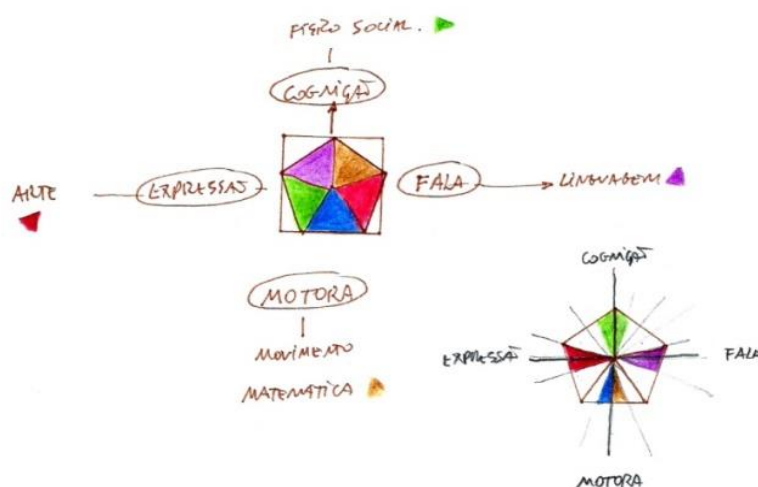
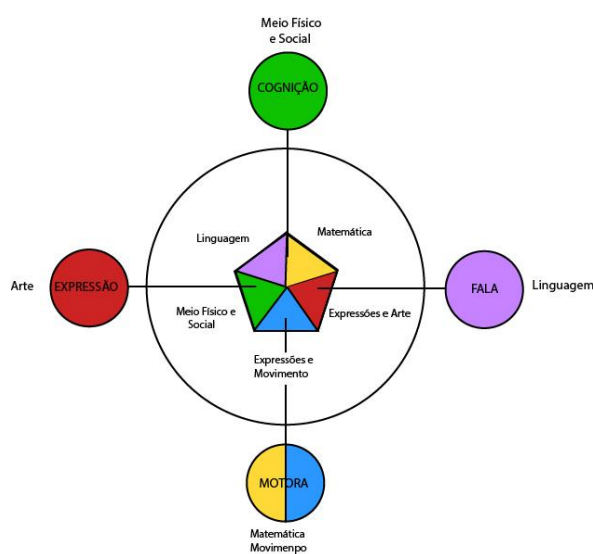
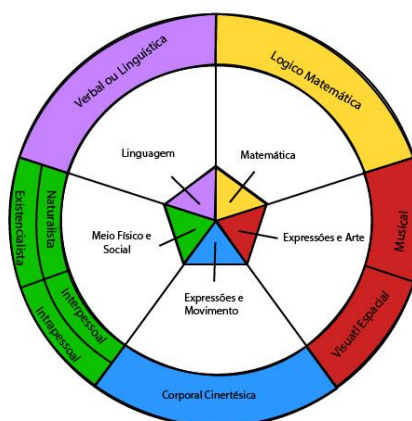


Figura 173 - Esquema 1.

Os cinco eixos do pentágono do conhecimento foram distribuídos nos de observação. O eixo Matemática foi colocado junto ao de Movimento por ser, nesta pesquisa, usado como suporte para o entendimento do ritmo e do equilíbrio. Os exercícios de movimento aplicados na oficina muitas vezes usavam conceitos matemáticos. A contagem dos passos, a soma de movimentos e a subtração de elementos repetitivos são alguns exemplos do uso da matemática no eixo da Motricidade.



Esquema 2



Esquema 3

Figura 174 - Esquemas 2 e 3.

Estas ilustrações possuem as mesmas informações do esquema 1 somadas às inteligências de Gardner, representadas em outras estruturas gráficas e composições geométricas. O uso do círculo passou a simbolizar uma estrutura radial concêntrica, um núcleo que pode e deve se expandir. A escolha do círculo como figura representativa para o acompanhamento do desenvolvimento do brincante tem várias justificativas: o espaço da sala de aula entre as árvores é circular, o picadeiro do circo é circular. “A circunferência é um polígono que tem um número infinito de lados” (Munari, 1979, p. 137). “Os ângulos podem ser cada vez mais numerosos, logo cada vez mais obtusos, até seu desaparecimento total — o plano tornou-se um círculo. O círculo é simples porque a pressão de seus limites comparada com a pressão nas figuras retangulares é equilibrada — as diferenças não são acentuadas” (Kandinsky, 2001, p. 130).

Certa vez, perguntei à professora Ana Branco qual o motivo de se ter uma sala circular, e sua resposta foi a mesma de Kandinsky: as diferenças não são acentuadas. Existe um equilíbrio natural, uma não hierarquia que favorece a aproximação entre as pessoas nesse espaço circular. “Entre as forças de plano, o círculo é o que mais se aproxima da calma incolor, pois resulta de duas forças iguais e constantes, e não conhece a violência do ângulo. O ponto no centro do círculo é, portanto, a calma mais perfeita do ponto não isolado” (idem, p. 114). O círculo é uma figura geométrica de fácil construção — bastam um núcleo, uma linha e uma ferramenta de marcação para termos uma configuração precisa. Dependendo do tamanho da linha, podemos configurar uma estrutura radial que se amplia harmonicamente e em todas as direções. Essa é a representação e o acompanhamento que buscamos observar nos brincantes.

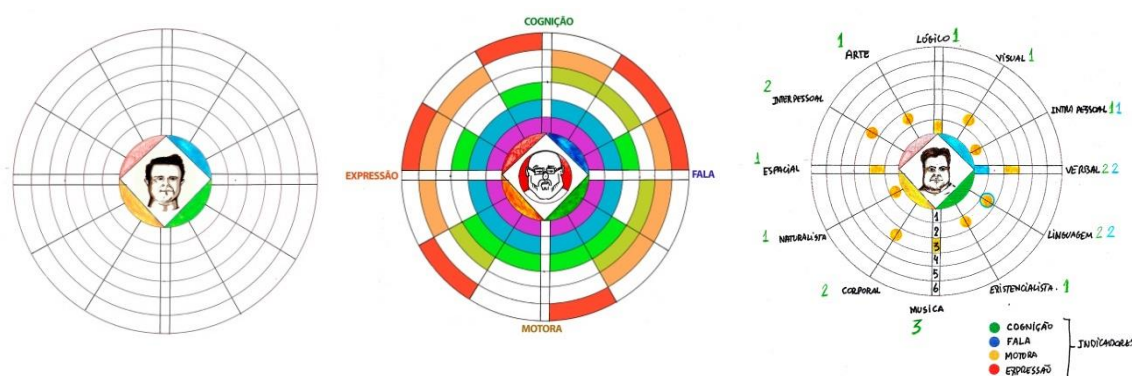


Figura 175 - Simulações ilustrativas.

Quanto mais distante do centro, maior a habilidade do brincante nas áreas observadas. As múltiplas inteligências também são usadas como referências de acompanhamento. Trabalharemos com 10 áreas de observação adaptadas das nove inteligências de Gardner e do pentágono do conhecimento. A ideia básica de montagem desse gráfico está diretamente relacionada ao desempenho do brincante em um determinado exercício proposto, podendo responder em seis níveis de atuação: 0) não avaliado, 1) não desenvolvido, 2) pouco desenvolvido, 3) bom, 4) ótimo, 5) excelente. É importante colocar aqui que não temos como fazer uma avaliação puramente objetiva, pois a sensibilidade e a subjetividade do pesquisador ou agente catalisador na avaliação dos brincantes também fazem parte desse processo. Tínhamos, aqui, uma ideia para esse acompanhamento, mas faltava-nos uma ferramenta para viabilizar essa amostra. Foi quando conversei com o pesquisador e criador de jogos Dr. Guilherme Xavier, que me falou sobre o

“Radar (Spider) Chart”. Decidimos, então, usar um desses programas para criar nosso gráfico. A representação final será apresentada nas fichas individuais dos brincantes que participaram desta pesquisa estruturada no curso A.E.I.O.U.

As possibilidades de desenvolvimento do núcleo dependem das esferas cognitivas que o brincante alcança/processa à medida que vivencia os momentos apresentados. A tabela de competências cognitivas e habilidades apresentada pelo LIDE tem uma série de tópicos a serem observados pelo arte-educador. Destacamos, aqui, os pontos presentes nesta tese dentro das áreas de conhecimento e adaptados para o contexto do campo.

**Expressão – Arte:** perceber estruturas rítmicas e reconhecer e utilizar as variações de velocidade e intensidade ao manipular os bonecos; perceber e expressar sensações e sentimentos, pensamentos interpretados por meio da manipulação e do uso do Teatro de Bonecos; improvisar, compor e interpretar; desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação e produção; participar de atividades que envolvam criação de objetos/bonecos, histórias, jogos, o mundo do circo e seus personagens.

**Linguagem:** ampliar gradativamente habilidades de comunicação e expressão; elaborar e responder perguntas; usar a linguagem oral por meio da encenação com os bonecos para opinar ideias e sentimentos; reconhecer o nome dos colegas.

**Expressão – Movimento:** ampliar possibilidades expressivas do próprio corpo em movimento; conhecer gradativamente limites e possibilidades do corpo; ajustar suas habilidades motoras para participar em jogos e atividades propostas; manusear com desenvoltura objetos/bonecos e aperfeiçoar habilidades manuais.

**Meio Físico e Social:** desenvolver a curiosidade pelo mundo social e natural, buscando informações e formulando perguntas; participar da realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação. A utilização de resíduos sólidos para confecção dos bonecos incita o brincante a refletir sobre o destino do lixo e atua na inteligência naturalista de Gardner.

**Matemática:** trabalhar a sequência numérica, relacionando progressivamente a ideia de número a um movimento corporal; os exercícios com as bolinhas de malabarismo oferecem o treino da motricidade, da concentração e do ritmo, além de desenvolverem as inteligências matemática, musical e cinestésica.

Com esse radar de “acompanhamento circular”, o agente sempre tem em mãos as principais características do brincante. O programa permite, também, uma sobreposição de radares feitos com o mesmo brincante, porém em momentos diferentes. Com isso, podemos comparar dois ou mais momentos ao longo dos encontros, observar e avaliar o desempenho do brincante e acompanhar sua evolução ou dificuldade nos exercícios. Caso o jogador seja acompanhado por mais de um agente, o radar funciona como um retrato de suas possibilidades e características. Também não devemos tomar o radar como um esquema fechado e único de análise, mas sim uma referência que pode, por sua vez, permitir ao agente criar novos esquemas dentro dos espaços da mandala para observações individuais.

A seguir, apresentamos a pesquisa estruturada e os resultados observados que servirão como base para os parâmetros sugeridos para arte-educadores que pretendam trabalhar com grupos e propostas similares.

### **6.3. O cenário**

Nos anos entre 1968 e 1974, passávamos as férias nas casas de meus avós. A chegada em Belo Horizonte sempre me encantava. As luzes ao longe cobrindo o horizonte despontavam em uma curva da estrada. Sempre viajava no banco detrás ao do meu pai. Era como se eu dirigisse com ele, dividindo nosso silêncio com a atenção na estrada. Durante esses anos, as montanhas eram o cenário da minha fantasia. Gigantes adormecidos brotavam na minha imaginação. Só me era permitido ver suas mãos gigantes — mãos de montanha. As luzes, já na cidade quando chegávamos ao anoitecer, eram como um mundo mágico. Os letreiros luminosos estavam muito presentes nessa época, suas luzes piscando e formando imagens me davam a nítida sensação de estar em um outro mundo, o mundo da cidade grande. Os primeiros 15 dias de férias eram ali; meus avós moravam em uma casa confortável de dois andares. Passava grande parte do tempo acompanhando minha avó em seus dotes culinários ou quando estava bordando. Impressionava-me com sua habilidade diante da máquina de costura Singer preta e com pedal. Depois, ela colocou um pequeno motor que veio a facilitar muito seu trabalho. Gostava de estar ali, sentia-me acolhido e protegido. Algumas vezes, fiquei sem meus pais e tive que dormir sem eles. Era sempre uma sensação



estranha, não de abandono, pois sabia que eles voltariam, mas de medo do desconhecido; de ter que enfrentar minha própria consciência daquele momento.

Quando chegava o meio das férias, íamos para a casa dos pais de meu pai, em uma cidade do interior de Minas conhecida pela fabricação de fogos de artifício. O cenário era completamente outro. O contato com a natureza se fazia muito mais presente. Ali, aprendi grande parte dos ensinamentos que carrego até hoje. Brincar entre as árvores e com os pés na terra me ensinaram a ler o mundo de forma particular.

Contei essa pequena história para ressaltar a importância dos cenários no desenvolvimento cognitivo da pessoa. Dar aula em uma sala entre as árvores proporciona uma integração fantástica e misteriosa com as forças da natureza.



Figura 176 - Foto da sala entre as árvores.

A sala entre as árvores é coordenada pela professora Ana Branco. Um espaço diferenciado dentro de uma universidade que se moderniza a cada dia. Como no circo, possui o chamado “pano de roda”, porém aqui substituído por um gradil vazado de madeira, ficando assim completamente integrado com a natureza do entorno. No centro da arena, uma fogueira se acende para que os brincantes admirem a beleza do fogo. Alguns demonstram um medo inicial, que vai se esvaindo à medida que se familiarizam com a situação. Quando não está acesa, são colocadas duas mesas sobre a fogueira. Esse espaço serviu de cenário para minha pesquisa de campo estruturada.

Participo como professor no curso oferecido pelo CCE da PUC-Rio — A.E.I.O.U – Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária. Foram 18 encontros no primeiro semestre de 2017, sempre às quartas-feiras, das 15h30 às 17 h.



Figura 177 - Brincantes em ação.

Os brincantes estão em plena atividade exercitando motricidade, equilíbrio, confiança, ritmo e atenção. As bolas de malabarismo são feitas de meias e areia, e foram confeccionadas pelos próprios alunos e usadas durante todas as aulas. Nas aulas de teatro, os participantes constroem objetos e adereços cênicos, que permitem a produção de narrativas.

Antes de sair a campo, estruturei uma tabela de decupagem (Necyk, 2013, p. 94) procurando orientar as etapas da pesquisa.

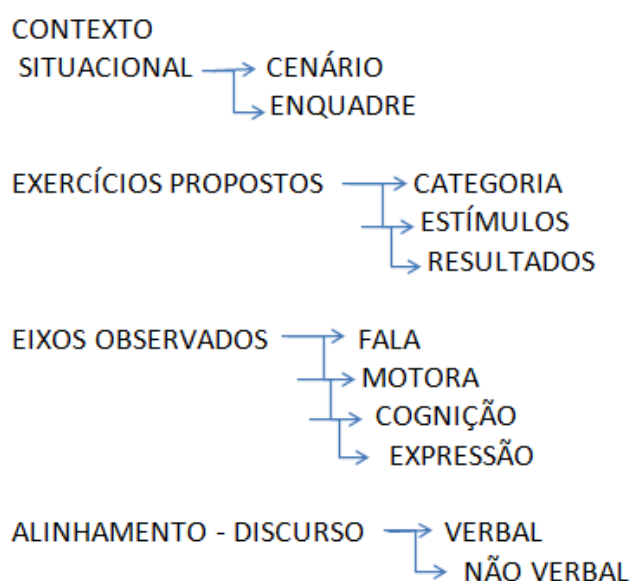


Figura 178 - Tabela de decupagem.

A sala entre as árvores é o macrocenário desta pesquisa. Por sugestão da professora Ana Branco, tomamos como tema as festas juninas. Como eu pretendia trabalhar a temática do circo nas oficinas, somei as duas sugestões e passamos a desenvolver os projetos dentro do tema “o circo junino”. Falar sobre o circo é falar da minha própria trajetória de vida. Estou ligado a ele desde 1986, e o palhaço Dudu fez um pouco de história nessa caminhada.

Eis que Luiz vem para o Rio aprimorar-se na Escola Nacional de Circo e dar oficinas. Forma um trio com seu conterrâneo Geraldin Miranda e com seu discípulo cheio de talento e criatividade, Eduardo Andrade. Xuxu, Piro-Piro e Dudu foram contratados para um espetáculo na Praça da Apoteose, no Rio de Janeiro, e lá encontraram uma galera recém-chegada de uma estranha aventura no México: foi paixão à primeira vista! E assim, em outubro de 1986, nascia a Intrépida Trupe, o primeiro grupo de circo contemporâneo do Brasil, que está aí, vivo, forte e atuante até hoje. (Viveiros de Castro, 2005, p. 213)

A chegada do circo à noite, na primeira vez que o vi, ainda criança, teve o cunho de uma aparição. Um mundo novo, não precedido por nada. Na noite anterior não existia e, na manhã seguinte, ali estava, diante da minha casa. De saída, pensei se tratar de um barco desproporcional. Logo a invasão, pois foi isso, uma invasão, estava ligada com algo de marinho, uma pequena tribo pirata. Então, além do medo, o fascínio pelo palhaço, surgido desse clima marinho, foi definitivo. (Fellini, 1974, p. 1-7)

De fato, a arquitetura do circo está ligada aos elementos náuticos. O mastro que sustenta a lona do circo é como um mastro de navio; roldanas, polias, catracas, cordas e demais elementos que compõem a estrutura do picadeiro são herdados da tecnologia marítima. A própria lona do circo é como uma grande vela, que, assim como nos navios, desloca-se de um lugar a outro. Um circo voador, que aterrissa em lugares diferentes levando arte, informação, cultura... A sala entre as árvores é como um circo para mim. Um espaço mágico, que me comove e empolga.

— *Respeitável público, a oficina vai começar!*

### 6.3.1.

#### O método (re)aplicado

Com base na vivência em campo durante o ano de 2014 na SSD, partimos para uma nova fase, agora com um grupo de nove alunos dentro de um curso oferecido para pessoas com diversidade intelectual na PUC-Rio. A experiência vivida em campo sistemático foi fundamental para traçar os parâmetros e as escolhas dessa nova etapa.

A grande questão que sempre me coloco quando estou diante de um novo desafio é: qual o melhor caminho a seguir? Quais são os processos necessários para que o conhecimento seja construído? Embora sejam dúvidas existentes em meu processo de vida, elas não podem interferir em minha conduta científica. Tenho, necessariamente, de traçar um plano de ação, encontrar os meios de colocá-lo em prática, observar sua execução e verificar os resultados para, assim, encontrar as respostas e tentar repeti-las em situações análogas.

Não é uma tarefa fácil, mas que se faz necessária. Seguiremos com as etapas que vimos funcionar bem até o instante, sem muitas mudanças. Agora é hora de confirmar a aplicabilidade desse método de construção de bonecos e objetos interativos neste novo grupo; observar os resultados e poder afirmar que os caminhos escolhidos reforçam nossas primeiras colocações no início desta pesquisa. Caso tenhamos um resultado satisfatório com esse novo grupo, constataremos que o uso deste suporte interativo — Teatro de Bonecos — mostra-se eficaz na produção de narrativas, na construção de linguagem, na interação afetiva, no desenvolvimento cognitivo, no controle da motricidade, enfim nas diversas áreas de conhecimento que colaboram para a formação das pessoas envolvidas com essa prática.

#### XXIX

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo  
Mudo, mas não mudo muito.  
A cor das flores não é a mesma ao sol  
De que quando uma nuvem passa  
Ou quando entra a noite  
    E as flores são cor da sombra.  
    Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores,  
    Por isso quando pareço não concordar comigo,  
    Reparem bem para mim:  
    Se estava virado para a direita,  
    Voltei-me agora para a esquerda,  
    Mas sou sempre eu, assente sobre os mesmos pés —  
    O mesmo sempre, graças ao céu e à terra  
    E aos meus olhos e ouvidos atentos  
    E à minha clara simplicidade de alma...

Alberto Caeiro, 1889.

Como se processa o pensamento?

O homem é um ser social e todo o seu desenvolvimento — da concepção até a morte — se constrói pelas sucessivas trocas com o meio externo. Por consequência, a aprendizagem tem seu significado estruturado e confirmado pelo código cultural do meio em que ela se inscreve. (Couto et. al. 2016, p. 199)

Este é o primeiro ensinamento: as trocas com o meio externo nos levam ao encontro da materialidade das coisas. É preciso ver, tocar, cheirar, sentir, usar todos os sentidos para apreender o significado das coisas. Temos, aqui, um objetivo claro: confeccionar bonecos com o reaproveitamento de embalagens plásticas — manipular o meio externo para produzir um objeto interativo dotado de significados. Cada boneco conta uma história e pode falar muito de quem o criou — constatamos isso com esta vivência em campo —, e a facilidade do método ajuda o brincante a realizar sua ideia de boneco.

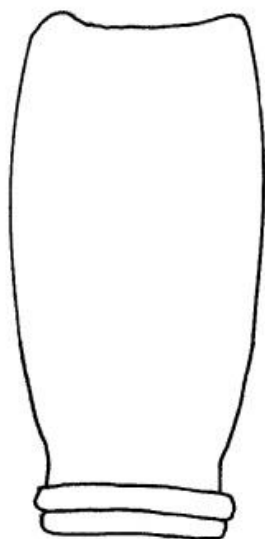
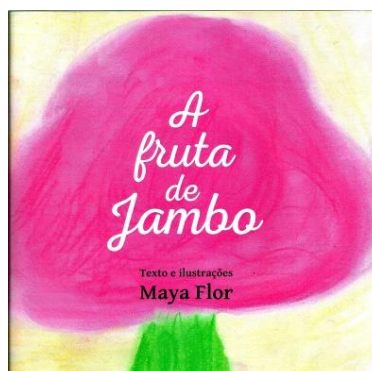


Figura 179 - Embalagem em *outline*.

O *outline* de uma garrafa plástica é apresentado para cada brincante. O objetivo é desenhar o rosto do boneco tendo como limite/contorno o desenho apresentado. Usamos um único tipo de embalagem de iogurte. Os padrões configurados nesse novo grupo foram similares aos dos brincantes da SSD. Uma aluna do curso A.E.I.O.U se destacou com seus desenhos. Essa brincante autista apresentou um diferencial artístico, que tocou a todos. Sua criatividade e sua destreza em realizar os desenhos lhe renderam, no final do curso, a publicação de um livro infantil ricamente ilustrado por ela.



Figura 180 - Desenhos com o tema “circo” feitos durante os encontros do A.E.I.O.U.



Figuras 181 e 182 - Macaco de circo — projeto do boneco; capa de livro ilustrado pela brincante.





Figura 183 - Estudos de personagens para o boneco “Puliça”, do Teatro de Mamulengo (Parla, 2017).

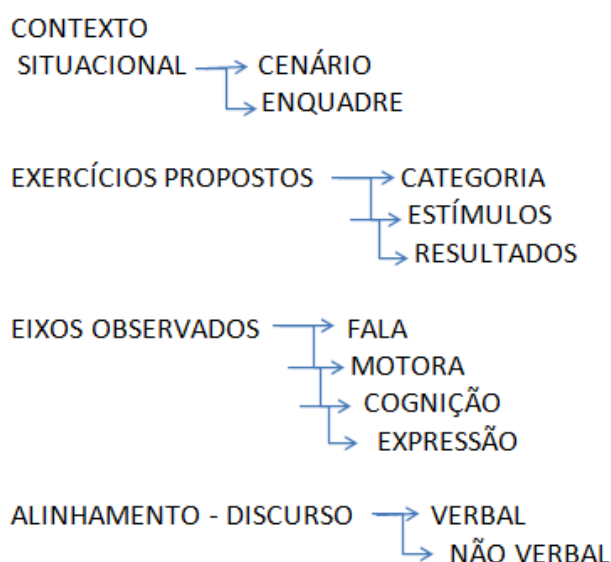
Confeccionar personagens tendo esse método como guia permite ao designer de bonecos uma gama de possibilidades. O agente catalisador que quiser usar o Teatro de Bonecos como suporte dinâmico de aprendizagem terá em suas mãos uma metodologia de confecção de bonecos muito simples e eficaz.

Retomando a oficina, ao longo desses primeiros dois anos de envolvimento com a diversidade intelectual pude perceber que suas representações imagéticas no desenho pertencem ao estágio inicial apresentado por Arnheim em sua psicologia da visão criadora (Arnheim, 1980, p. 176). Sustento, porém, que, embora de natureza ingênua, os desenhos e as representações produzidos pelos brincantes estão carregados de significações que servem para a leitura de suas personalidades, seus desejos, medos, valores, etc., de modo que uma análise criteriosa da configuração desses desenhos pode fornecer ao agente catalisador um maior entendimento do brincante, favorecendo assim uma comunicação mais eficaz e colaborativa.

Conforme explicado anteriormente, os temas “circo” e “festa junina” foram os inspiradores de todas as atividades. São temas ricos em informações culturais, comportamentos e condutas muito bem estruturados que nortearam as vivências dentro das oficinas. A escolha de um tema é muito importante para alinhar os encontros, e, quanto mais pertencente ao universo do brincante, mais positivos serão os resultados, pois estes refletem interesses pessoais que motivam o envolvimento nas atividades.

Primeiramente, levantamos com os brincantes referências pessoais: qual o contato que cada um já havia experimentado com o circo e as festas, quais personagens dentro do circo mais os atraíam, entre outros, de modo que poderíamos transformar essas falas em objetos concretos. Antes de projetar o desenho do boneco, cada brincante fez uma pequena imersão no tema. Foi proposto que cada um elaborasse uma narrativa, uma pequena história envolvendo os temas apresentados. Somente após essa etapa os brincantes passaram a desenhar suas personagens tendo como suporte o *outline* da embalagem plástica — esse desenho é acompanhado pelo aluno durante a confecção de seu boneco.

Retomo a tabela de decupagem para um melhor entendimento dos critérios que alinhavaram esta pesquisa de campo estruturada.



Embora já expostos anteriormente, vamos retomar com outras palavras alguns conceitos que estruturam esta pesquisa:

ENQUADRE – nesta tese, enquadre é um conceito de expectativa dinâmica (Ribeiro; Garcez, 2002, p. 190), “ou seja, as expectativas sobre objetos, pessoas, cenários, modos de interação e tudo o mais no mundo são continuamente comparadas à experiência de vida e, então, revistas” (idem, p. 191). Aos brincantes são apresentadas propostas com o intuito de estimular suas curiosidades, lembranças, vivências, memórias afetivas, enfim suas experiências de vida. Valoriza-se nos exercícios o resgate de situações experimentadas pelos brincantes em seu dia a dia e que, ao serem novamente vivenciadas, possam ser mais bem elaboradas e entendidas por eles. Em um dos encontros, falamos sobre o



circo e seus artistas. As figuras do malabarista e do palhaço foram muito citadas pelos brincantes. Como uma das categorias de exercício trabalha com a motricidade, apresentamos como proposta a confecção de uma bola de malabarismo para ser usada durante as aulas. Essa categoria trabalha estímulos rítmicos, equilíbrio, atenção e coordenação motora. A partir desse enquadre sugerido, as experiências passam a ser individuais. Cada brincante vivencia sua própria experiência de confeccionar uma bola. O enquadre se torna dinâmico, e o agente catalisador precisa entender e administrar esse movimento.

CATEGORIA – os exercícios foram divididos em quatro categorias que acompanham os eixos observados:

FALA: sabe-se que existem muitas formas de falar: um mudo fala por meio de gestos codificados, um mímico fala por seus precisos movimentos, uma pintura fala por suas cores e formas, enfim, falamos e nos expressamos em diversos suportes. A fala tratada aqui nesta pesquisa se define da seguinte maneira: falar é exprimir por meio de palavras, é ter a capacidade de organizar os pensamentos e colocá-los em forma sonora por meio de códigos construídos socialmente. Depende de fatores biológicos, como os órgãos que formam o aparelho respiratório, e “dos movimentos dos órgãos ativos e passivos encarregados da produção de todos os sons para formação da palavra (lábios, dentes, palato duro, palato mole, mandíbula)” (Apostila de aula da Faculdade de Teatro – UNIRIO).

Sendo assim, todos os exercícios feitos para ativar essas áreas devem ser propostos pelo agente catalisador: fazer caretas, estimulando o exagero da mímica oral; fazer movimentos circulares com a língua; colocar a língua para fora e recolhê-la rapidamente; fazer movimentos com os lábios, esticando e fazendo bico; treinar a abertura de boca para cada vogal. A respiração também é a base de uma boa fonação. Exercícios que estimulem o controle da respiração, como inspirar pelo nariz, profunda e lentamente, exercitando ao máximo as musculaturas diafragma-tica e intercostal, e expirar lentamente pela boca sentindo a contração da musculatura abdominal; inspirar pelo nariz e expirar pela boca produzindo sons e treinando a abertura da boca para cada vogal. “Vogais linguais – A, É, Ê, I, a mandíbula deve estar relaxada e o movimento deve ser feito apenas com a língua; Vogais labiais – Ó, Ô, U, a mandíbula deve ser projetada e o movimento agora é dos lábios” (idem). São exercícios que devem ser propostos como aquecimento e treinamento da articulação.

|             |  |
|-------------|--|
| <b>FALA</b> | Exercícios de dicção<br>Textos lidos<br>Diálogos improvisados<br>Dinâmica com telefone |
|-------------|--|

**MOTORA:** considera-se nesta pesquisa como sendo a mais importante a ser estimulada. É por meio da capacidade motora que vamos usar nossas mãos e nosso corpo para processar e expressar informações. “Os exercícios do treinamento físico permitem desenvolver um novo comportamento, um modo diferente de mover-se, de agir e reagir, uma determinada destreza” (Barba, 1994, p. 128). Ao alcançar alguma destreza motora, o brincante melhora sua estima e se relaciona com mais confiança. Várias atividades foram propostas e repetidas em todos os encontros para o estímulo desse eixo de observação.

|               |  |
|---------------|--|
| <b>MOTORA</b> | Desenho<br>Recorte com tesoura (colagem)<br>Recorte com pirógrafo<br>Exercícios físicos (ritmo, equilíbrio, coordenação) |
|---------------|--|

**COGNIÇÃO:** considera-se aqui o entendimento que o brincante estabelece para responder às atividades propostas. Como se processa o pensamento no ato cognitivo de adquirir conhecimento? É possível melhorar o desempenho do brincante por meio da repetição e do ensaio? Cada exercício aplicado possui um objetivo definido que será executado pelo aluno de acordo com seu entendimento. O que se defende aqui é que o exercício frequente de uma mesma atividade vai empoderando o brincante à medida que ele mesmo percebe seu maior domínio da atividade. Estimular as relações cognitivas que são criadas com a manipulação de objetos e o ensaio é proposto aqui como um importante caminho a ser seguido.

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>COGNIÇÃO</b> | Improvisações com o Teatro de Bonecos<br>Relação do boneco confeccionado com as referências pessoais de cada jogador<br>Improvisações |
|-----------------|---|

**EXPRESSÃO:** a maneira como o brincante se envolve com a atividade. Não é muito fácil definir o que seja expressão. Na matemática, é a representação algébrica do valor de uma quantidade, e este é um conceito que aprendemos a dominar caso nossa estrutura mental se envolva com isso. Expressar é exprimir,

espremer nosso pensamento para responder de alguma maneira aos estímulos que nos são apresentados. Essa resposta pode vir das mais variadas maneiras e sempre dependerá dos estímulos despertados durante as atividades.

## **EXPRESSÃO**

Representações  
Emoções  
Arte

Relatamos nesta tese alguns acontecimentos expressivos, como o da Brincante 5, que sempre teve um comportamento passivo durante os encontros, mas que, no dia da apresentação do final do curso, teve um impulso proativo, pegou seu boneco e, com um sorriso no rosto, disse com força e expressão: “Eu quero ir!” — ela saiu de sua conduta passiva para uma atitude fisicamente ativa, mentalmente envolvida. São reações assim que buscamos motivar com esta pesquisa. Estimular as capacidades criativa e expressiva por meio do uso do Teatro de Bonecos, objetos mediadores e exercícios físicos fez parte da metodologia aplicada nesta pesquisa estruturada. Os resultados provenientes desses encontros fortalecem os parâmetros de ação para agentes mediadores apresentados aqui.

O que se pretende com isso é quebrar a falsa afirmação de que as pessoas com Down, ou com outros tipos de diversidade intelectual, não conseguem aprender. Em relação às pessoas com síndrome de Down, é justamente o contrário. Segundo o Dr. Zan Mustacchi, “elas aprendem muito bem, mas têm grandes dificuldades em esquecer o que aprendem”. O autor costuma dizer que elas aprendem, mas não desaprendem, e que isso pode se tornar um problema, “pois se aprenderem errado terão dificuldade em esquecer. Essa questão explica por que há grande incidência de TOC (transtorno obsessivo compulsivo)”, explica o doutor ressaltando que elas assimilam e criam uma rotina em cima desse aprendizado, transformando a ação em um processo repetitivo (<http://psique.uol.com.br/zan-mustacchi->, visitado em 26/12/2017).

O que se pretende aqui é trabalhar essa repetição estimulando o aprimoramento nas áreas observadas.

Observe, a seguir, o relatório desenvolvido para acompanhamento de cada brincante durante pesquisa de campo estruturada no curso A.E.I.O.U. Conforme já

colocamos, estas fichas possuem uma estrutura básica, mas que pode ser modificada ou somada a outras formas de avaliação, dependendo de cada agente catalisador e de sua maneira de conduzir os encontros. Apresento, aqui, meus relatos como pesquisador e os resultados obtidos referentes aos desempenhos individuais dos brincantes. Os três primeiros brincantes, por serem pessoas com síndrome de Down, possuem relatórios completos e com mais detalhes de observação e análise. Duas brincantes com outras síndromes receberam alguns comentários, e os demais participantes serão apresentados apenas com o gráfico/radar de acompanhamento circular. Com isso, esperamos que o leitor faça sua própria interpretação dos gráficos tendo um entendimento das habilidades e das questões a serem desenvolvidas com cada brincante.



BRINCANTE 1

Idade 33 anos – Síndrome de Down

Este brincante participa das oficinas desde o início da pesquisa de campo. Pude acompanhá-lo na SSD durante um ano e, agora, neste curso dentro da universidade.

**FALA** – Fazendo uma retrospectiva tendo como referências o eixo observado, o tempo e a frequência dos encontros e, principalmente, a observação do pesquisador sobre o participante e os resultados apresentados por este, podemos apontar que ele não apresentou mudança significativa quanto à gaguez. Experimentamos alguns exercícios para testar a musicalidade da fala, mas não obtivemos resultados expressivos. O boneco “Peteleco 2” servirá de apoio para novos experimentos com esse brincante.

**MOTORA** – Melhorou sua coordenação ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular), apresentando melhor controle da motricidade fina. Não expressa mais cansaço após realizar os exercícios físicos propostos. Sua facilidade de entender e se movimentar com ritmo foi bastante explorada nas oficinas. A proposta do curso A.E.I.O.U tem neste eixo uma atenção especial: aulas de dança,

capoeira e circo, além de ritmos e cantigas, fazem parte das atividades nessa área. Esse brincante tem na motricidade rítmica uma de suas maiores expressões e tem sua gaguez reduzida ao cantar músicas de seu conhecimento. Atividades que valorizem essas habilidades podem contribuir para o aprimoramento de outros eixos e reforçar o aprendizado.

**COGNIÇÃO** – Para ilustrar este eixo de observação, tomaremos o desenho (fig. 181) feito pelo jogador retratando seu irmão Fábio, feito em pesquisa de campo sistemática (8/4/2014).

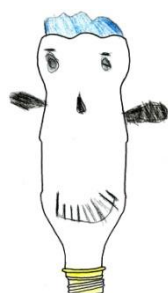


Figura 184.

Conforme relatamos, essa categoria de desenho atende ao objetivo de configurar o rosto de um boneco dentro do espaço delimitado pelo *outline* da embalagem. Houve um entendimento da proposta. Este mesmo exercício foi aplicado em campo estruturado. O resultado apresentado possibilita uma nova interpretação.



Figura 185 - Desenhos e boneco do Brincante 1.

Todos os desenhos feitos por esse brincante nessa nova etapa de representação possuem braços e pernas que saem da cabeça do boneco.

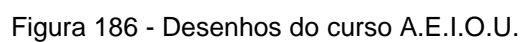
Simbolicamente, isso representa um rompimento de um conceito inicial e um não entendimento do objetivo solicitado, porém,

num sentido mais amplo, o desenvolvimento aqui descrito deve provavelmente ser considerado como uma fase de um processo contínuo no qual a subdivisão e fusão alternam-se dialeticamente. Uma primeira forma global diferencia-se pela subdivisão, por exemplo, quando uma figura oval se divide em cabeça e tronco separados. Esta nova combinação de unidades simples exige uma integração mais completa a um nível mais alto, que, por sua vez, terá necessidade de subdivisão para outros aprimoramentos num estágio posterior; e assim por diante. (Arnheim, 1980, p. 184)

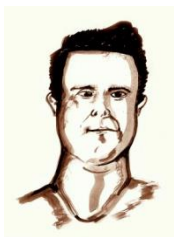
Nessa nova etapa, esse brincante extrapolou a ordem esperada e foi além em sua representação, dando também características comportamentais para os personagens criados. O palhaço triste e o bêbado refletem questionamentos pessoais, como aquele de não ter alguém igual com o qual se relacionar.

**EXPRESSÃO** – Ainda tomando como objeto de análise as configurações feitas ao longo dos encontros, neste próximo desenho temos a expressão de um sentimento de deslocamento proporcionado pela diferença (não teve amigos iguais a ele), gerando tristeza no palhaço infeliz. O boneco bêbado e o palhaço infeliz são significativos para mim. O primeiro por ser historicamente excluído da sociedade, e o outro personagem por estar fora de um padrão comportamental estabelecido — são exemplos que refletem um questionamento sobre as diferenças que fazem parte do imaginário e do pensamento desse brincante. Assim como observamos um aprimoramento cognitivo por meio da análise dos desenhos desse brincante, sua capacidade expressiva com movimentos rítmicos sempre foi um destaque a ser valorizado dentro do grupo. Por fim, o desenho que fez do circo como sendo uma casa é repleto de simbologia. A casa é, na maior parte das vezes, um local de afeto e segurança, e que garante ao brincante a tranquilidade necessária para ter sua expressividade reconhecida e aceita.

No dia de encerramento do curso, esse brincante realizou uma dança com seu boneco demonstrando apurado controle de manipulação e ritmo.



Conforme demonstra o gráfico, esse brincante apresenta excelente desenvoltura musical, acompanhada de boa coordenação motora. Nos eixos verbal e intrapessoal, precisa ser estimulado com exercícios que trabalhem essas áreas.



BRINCANTE 2 (Anteriormente Brincante 6, na SSD)  
Idade 44 anos – Síndrome de Down

Conforme exposto, este brincante participou da pesquisa de campo sistemática na SSD e foi por mim convidado para estar como ouvinte nas aulas de circo e teatro no curso A.E.I.O.U. Acompanhá-lo neste novo espaço, dentro de uma pesquisa estruturada, foi de suma importância para este estudo. Embora não tenhamos usado o boneco “Peteleco”, por ele solicitado diversas vezes, algumas atividades foram direcionadas para atender esse brincante. Optei por não usar o boneco “Peteleco 1” uma vez que já tínhamos trabalhado com ele no campo sistemático. Pretende-se, aqui, dar continuidade aos exercícios com esse brincante usando o novo boneco, projetado com suas características físicas. Os resultados da aplicação desse novo boneco estão nos anexos desta tese.

Seguem-se as observações feitas nesses encontros no curso A.E.I.O.U:

**FALA** – Este jogador continua não falando em público. Chegava sempre no intervalo entre a aula de dança e a minha, quando todos estavam lanchando. Sem falar com ninguém, sentava-se em uma cadeira e ali ficava até o início das atividades. Só se comunicava individualmente e, na maioria das vezes, era preciso ser motivado para isso. Observei uma maior aproximação com uma das monitoras do curso. Em uma determinada ocasião, mandou-me uma mensagem de voz falando de sua admiração por essa monitora. Sempre em nossos encontros procuramos ouvir os participantes e promover uma interação entre eles abrindo espaço para colocações pessoais e perguntas sobre os outros participantes. Esse brincante nunca se manifestou, e, para motivá-lo a falar com a turma, fizemos uma atividade com o uso do telefone celular com mensagens de voz. Saindo de perto do grupo e levando um telefone celular, esse aluno podia mandar mensagens ou perguntas para o grupo. Mais uma vez, constatamos que o uso de uma mídia como interface proporcionou a ele a comunicação com os demais. Com o boneco “Peteleco 2”, pretendemos dar continuidade aos exercícios que estimulem a fala desse brincante.



**MOTORA** – Sua coordenação ao manusear ferramentas (tesoura, lápis, aparelho celular) apresentou mudanças significativas, melhorando o domínio neste eixo, observado pelo cumprimento das tarefas relacionadas à motricidade quando estava confeccionando seu boneco. Continua, no entanto, apresentando desânimo físico ao participar dos exercícios que movimentam outras partes do corpo, propostos nas oficinas.

**COGNIÇÃO** – Para entender o processo cognitivo, ou seja, como o espírito apreende o conhecimento, Cassirer é um dos autores consultados. Para ele, cada “forma nova representa uma nova construção do mundo, que se realiza de acordo com padrões específicos, válidos apenas para ela” (Cassirer, 2001, p. 173). Quando um exercício é proposto, espera-se que o brincante crie uma maneira de interpretá-lo, que pode acontecer pela simples “imitação” do outro ou por caminhos que garantam a construção de um sentido mais amplo e significativo. Esse brincante foi tocado pelo universo do Teatro de Bonecos. O fato de ver nesse objeto interativo uma possibilidade de comunicação com as outras pessoas sempre o motivou na execução e na confecção de seus personagens/bonecos. Foi o único dentro do grupo que produziu um boneco em casa na forma de um jacaré. Sempre perguntava pelo boneco “Peteleco”, demonstrando seus interesse e foco, e, conforme já explicitado, demonstrava uma participação proativa quando estava conformando seu personagem.

Reproduzir um objeto neste sentido significa não apenas compô-lo a partir de suas diversas características sensíveis, mas apreender as suas relações estruturais que somente se tornam realmente compreensíveis porque são criadas construtivamente pela consciência. (idem, p. 183)

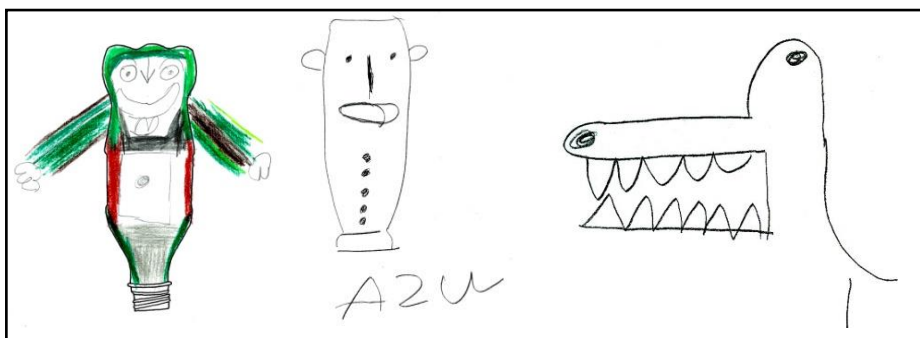
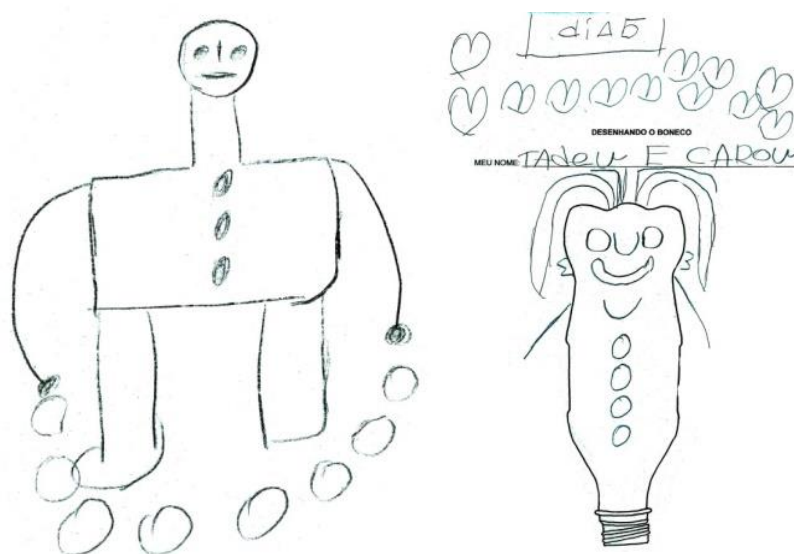


Figura 187 - Desenhos feitos na SSD em 2014.

**EXPRESSÃO** – Continua tímido e com pouca energia física, só mudando essa postura se recebe estímulo direto do agente catalisador. Nos encontros do curso A.E.I.O.U, desenvolveu um personagem cantor. Não muito envolvido com

o tema proposto sobre o circo, esse brincante viu no boneco cantor a possibilidade de expressar-se pela música. Em um dos exercícios com o uso do celular, cantou música do Roberto Carlos, segundo ele seu cantor preferido. O que vemos com esse brincante é sua vontade de se comunicar e se expressar unida à utilização de um objeto como mediador e facilitador dessa comunicação. Devido a seu entusiasmo com o tema, estamos fazendo, a pedido dele, em meu ateliê um boneco ventríloquo. O resultado do projeto está no anexo desta tese.



Figuras 188, 189 e 190 - Boneco e desenhos feitos no curso A.E.I.O.U.

Malabarista (fig. 188) configurado com a estrutura vertical-horizontal “inerente à composição visual” (Arnheim, 1980, p. 177). As mãos do malabarista estão para baixo, assim como a representação das bolas. Conhecendo esse brincante, sua postura física e sua pouca disposição para praticar movimentos com os braços, diria que se trata de sua própria representação.

Configuração da cabeça do boneco tendo como limite o *outline* desenhado da embalagem plástica (fig. 187). Essa representação é da época em que esse brincante me enviou um áudio completamente encantado por uma das monitoras, tendo expressado no desenho todo esse sentimento que estava vivendo, destacando o dia e os diversos corações emoldurando seu nome e o da monitora. A expressão de felicidade e encantamento está presente no rosto do boneco, assim como no áudio que me enviou. Nunca o tinha visto com tamanha vibração em sua fala.

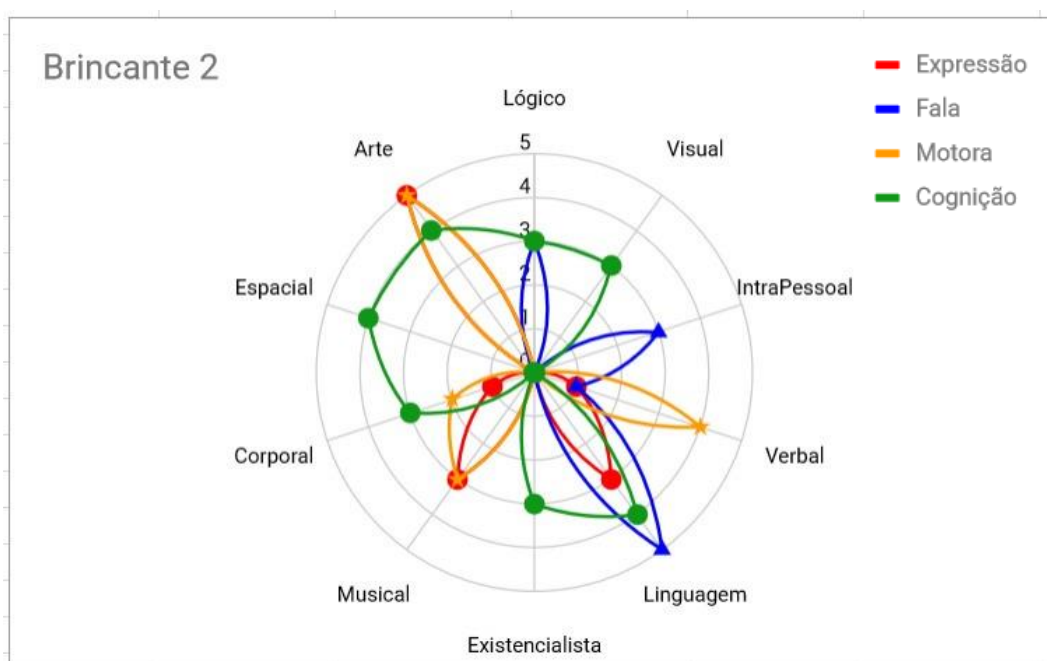


Gráfico radar 2

Conforme demonstra o gráfico, esse brincante tem excelentes desenvoltura motora em arte e linguagem, embora não fale em público, como pode ser acompanhado pelo eixo verbal pouco desenvolvido. Exercícios que estimulem seu desenvolvimento nesse eixo devem ser praticados.



### BRINCANTE 3

Idade 57 anos – Síndrome de Down

É um sobrevivente dentro da condição de síndrome de Down. Há 30 anos, a média de vida de uma pessoa com Down era entre 30 e 35 anos. Pesquisas e investimentos dentro da área médica garantiram uma melhora significativa na expectativa de vida dessas pessoas, assim como em sua qualidade de vida.

**MOTORA** – Este brincante se locomove com muita lentidão e precisa ser sempre acompanhado pelo professor ou munitor durante o trajeto até a sala de aula entre as árvores. No exercício “fluxo-pulso”, a dinâmica era sempre interrompida quando chegava nele: só respondia com o aperto de mão após uma longa solicitação dos brincantes na roda. Ao brincar com as bolinhas, colocava-se em um alinhamento proativo, embora não conseguisse realizar os movimentos solicitados. Sua reação ao pegar as bolinhas era tacá-las em qualquer direção.

**FALA** – Até hoje não sabe falar meu nome quando me apresento a ele, mas seu olhar muitas vezes me faz ver que me reconhece. Suas poucas falas tinham sempre as expressões “para com isso” e “não”, e muitas vezes se levantava com a intenção de ir embora. Nunca respondia às perguntas de maneira coerente.

— Como foi sua semana? — perguntei.

— José Maria Lisboa — era sua resposta.

**EXPRESSÃO** – Apresentou durante o convívio nas aulas um desenvolvimento significativo neste eixo. No início do semestre, embora tenha geralmente um comportamento tranquilo, apresentava quadros de impaciência e desejo de não estar presente na aula e nas atividades.

O que observei ao longo do semestre foi seu empenho e dedicação em estar ali e fazer parte do grupo. Continua com poucas falas, mas estas já são mais coerentes com os momentos presentes. Ainda não sabe meu nome, mas observei

uma mudança significativa em sua ação. Antes, quando lhe perguntava meu nome, respondia imediatamente qualquer nome, menos o meu. No final do semestre, ao lhe perguntar, apenas olhava para mim em silêncio como se quisesse lembrar. Antes que isso gerasse qualquer constrangimento para ele, eu falava meu nome. Nesse momento, ainda com os olhos em mim, repetia meu nome e esboçava um pequeno sorriso de reconhecimento. Sei que é uma questão de tempo, assim como todo processo vivenciado dentro do grupo. Não se trata aqui de um aprendizado apenas pela repetição, mas também por uma formação de vínculo entre o brincante e o agente catalisador. Outra observação importante quanto a esse brincante é que suas manifestações, que antes eram apenas repreensivas, agora se somam a atitudes proativas, como se levantar e cantar uma música ou dar continuidade a um movimento acrescentando alguma fala, como contar um, dois, três, por entender que aquele movimento o fez se lembrar de algo já vivido.

**COGNIÇÃO** – Foi sem dúvida o mais desenvolvido durante os encontros, apresentando uma significativa mudança ao longo das aulas.

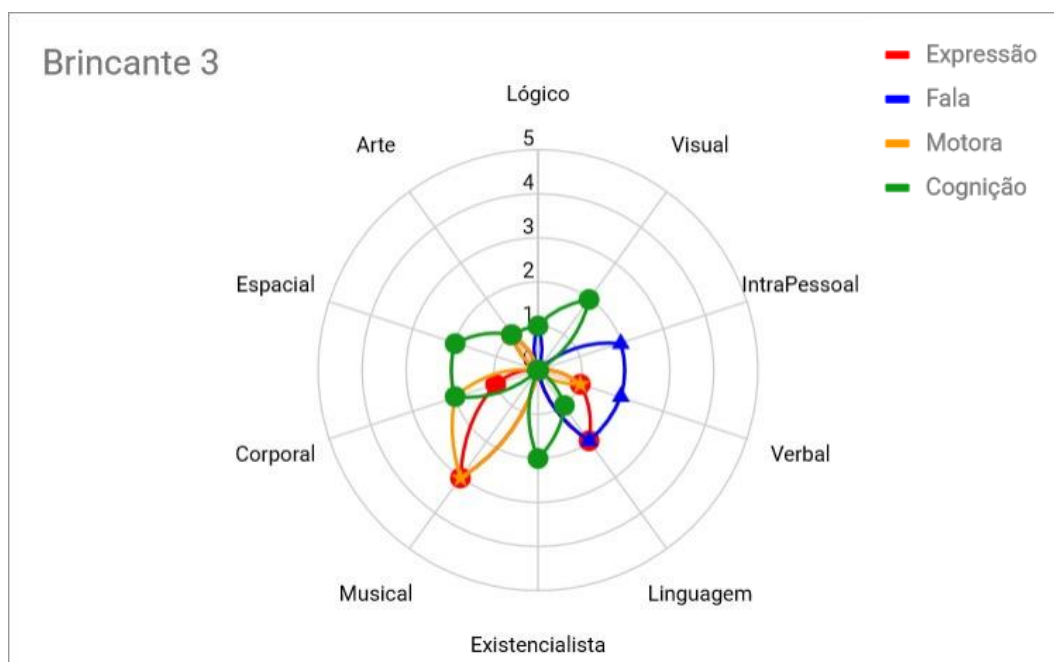


Gráfico radar 3

Conforme visualizamos no gráfico, esse brincante possui grande comprometimento cognitivo. Embora tenha apresentado significativa melhora ao longo dos encontros, necessita de uma atenção especial com exercícios que valorizem sua musicalidade e despertem seu interesse e sua desenvoltura em outros eixos.



#### BRINCANTE 4

Idade 29 anos – Asperger

**FALA** – Esta brincante não fala muito, mas sempre que questionada tem capacidade de desenvolver um diálogo coerente com o interlocutor ou o grupo. Responde às perguntas e às atividades propostas, mas tem grande dificuldade de imaginação narrativa. Sempre que solicitada para criar e narrar uma história, evitava participar ou passava sua vez.

**MOTORA** – Gosta de dançar e é bastante esforçada em se manter no ritmo. Participa ativamente de todos os exercícios propostos, embora os interrompa devido a dores nas costas. Apresentou-se três vezes com a coreografia que ensaiou na escola de dança Carlota Portella, com movimentos que exigem uma cognição rítmica e musical complexa — eu, mesmo sendo um palhaço e tendo trabalhado com o corpo em muitos momentos de minha carreira, teria dificuldade em acompanhá-la. É claro que poderia alcançar e talvez ultrapassar esse nível de dificuldade, mas precisaria de treinamento para tal, treinamento que ela superou. Mesmo tendo pequenos vacilos, que dentro da palhaçaria seriam objetos de demonstração e graça, concentrava-se na seriedade de seus movimentos. Curiosamente, nunca se queixou de dores nas costas ao dançar.

**COGNIÇÃO** – Sua capacidade cognitiva lhe permite manter e usar a motora com bastante propriedade dentro do ritmo marcado pelo compasso da música. Tem um olhar atento, embora em alguns momentos ele seja alheio aos acontecimentos a seu redor. É extremamente atenciosa com os outros brincantes e está sempre disposta a ajudá-los — faz isso por sua própria vontade. Era comum vê-la de mãos dadas com o Brincante 3 para ajudá-lo durante o trajeto do pátio até a sala de aula entre as árvores, demonstrando carinho e atenção exercitando sua capacidade existencialista.

**EXPRESSÃO** – Expressa-se muito bem por meio da música e da dança, e possui um comportamento afetivo com os outros brincantes.

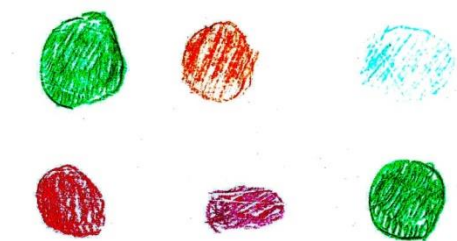


Figura 191 - Organização matemática/geométrica e simétrica das bolas de malabarismo.



Figuras 192, 193 e 194 - Ilustrações da personagem e projeto do boneco.

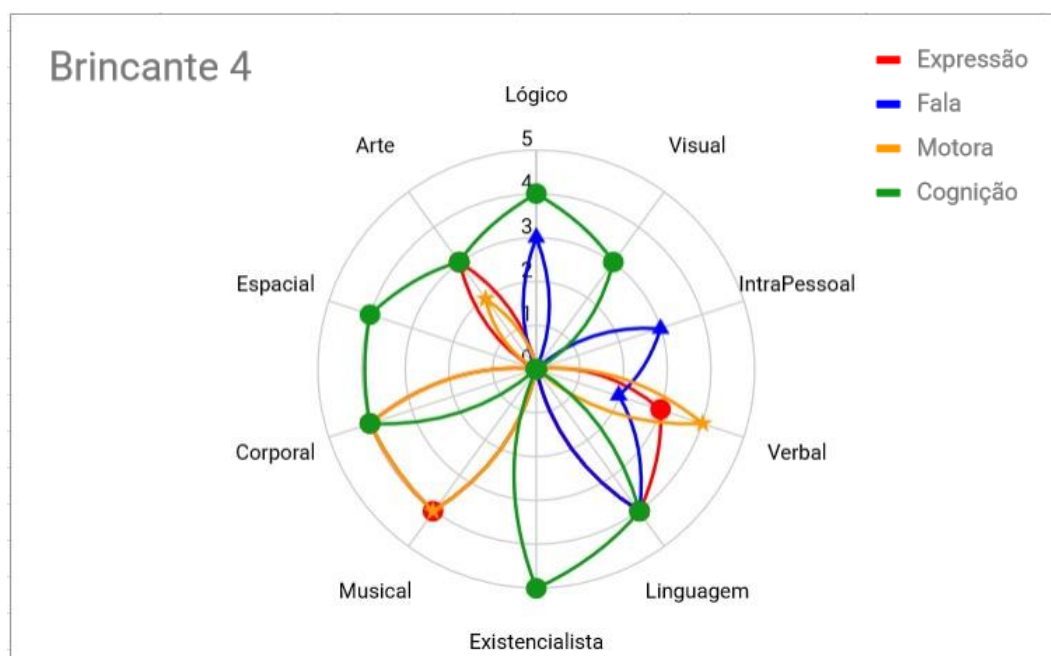


Gráfico radar 4





## BRINCANTE 5

Idade 33 anos – Síndrome do Cognitivo

“Estou pensando...” — essa é a frase que quase sempre pronuncia ao ser questionada. Está sempre sorrindo e tem os olhos profundos e serrados, como se estivesse tentando focar o que está observando. Segundo a professora Ana Branco, esta brincante é uma artista.

Sempre pergunta o que deve fazer ou espera que alguém comece ou peça para fazer. Tem como comprometimento o diagnóstico de deficiência intelectual — síndrome do cognitivo — dificuldade em estabelecer relação entre as coisas. Precisa estar sendo sempre estimulada. A única vez em que observei sua real vontade de se expressar e manifestar seu desejo por algo que apresentei no grupo foi no encerramento do primeiro semestre do ano. Ensaíamos uma apresentação com os bonecos feitos por eles. Essa brincante, que até então estava realizando movimentos mecânicos, pega seu boneco e diz:

— Eu quero fazer! — ecorre para trás da empanada e se expressa por meio do boneco.

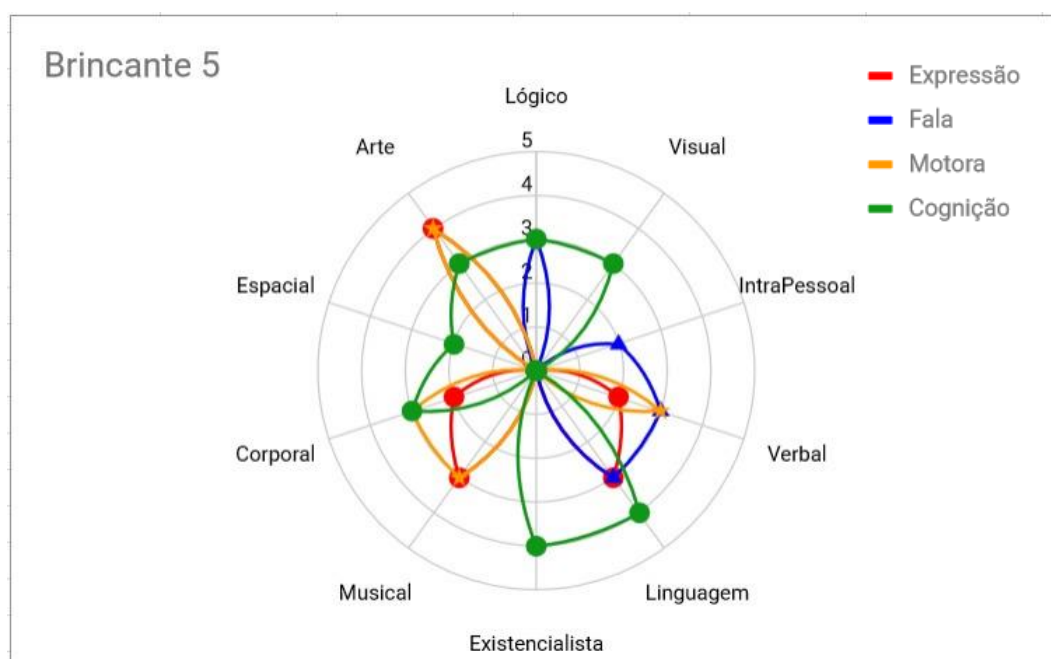
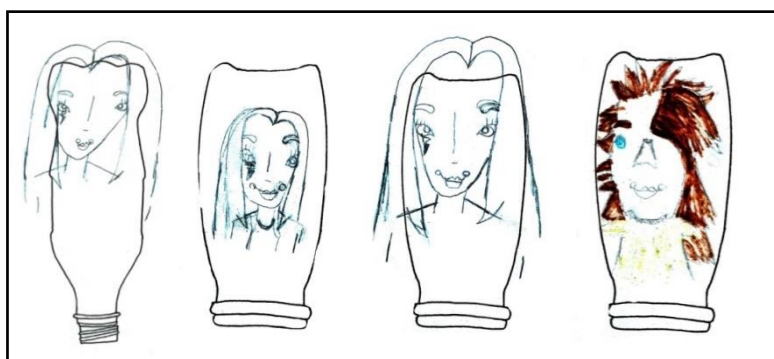


Gráfico radar 5





BRINCANTE 6



Figuras 195, 196 e 197 - Desenhos e boneco confeccionado.

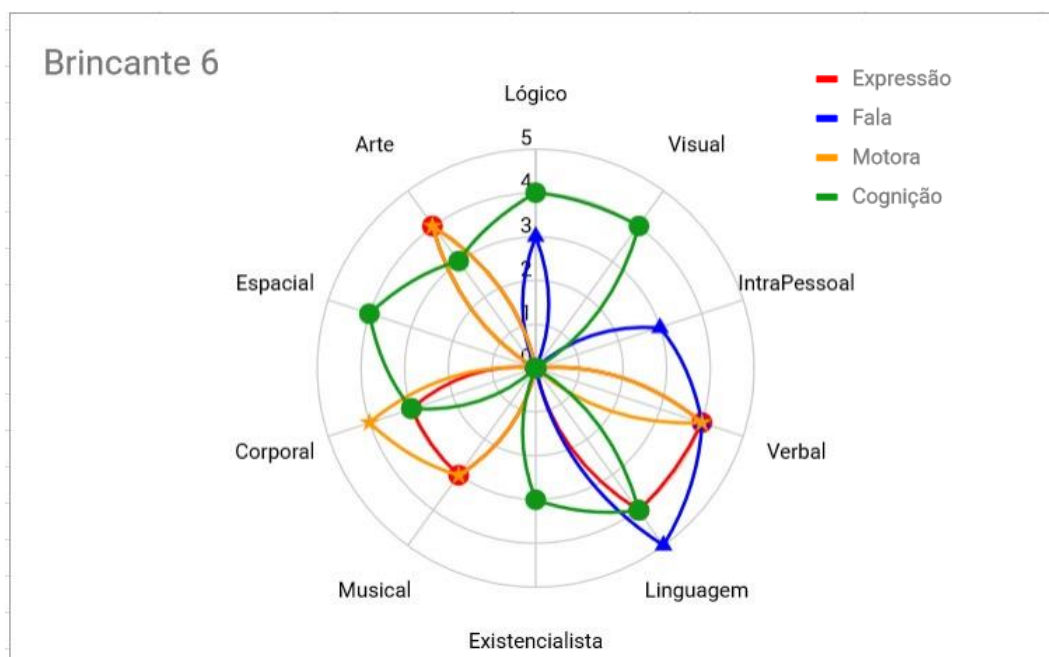


Gráfico radar 6

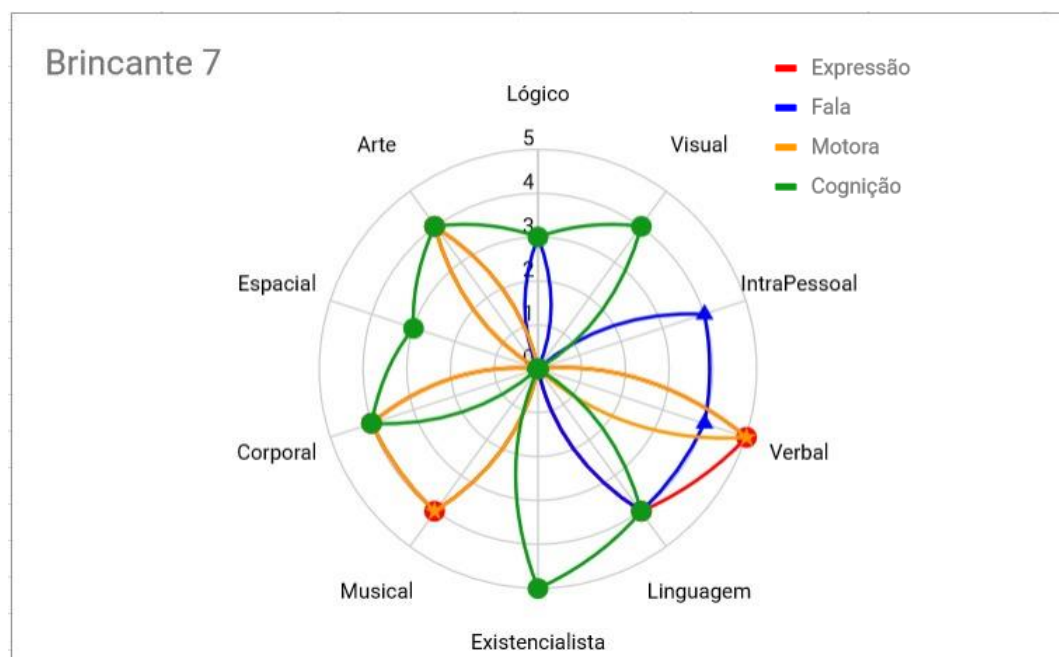


Gráfico radar 7



BRINCANTE 8

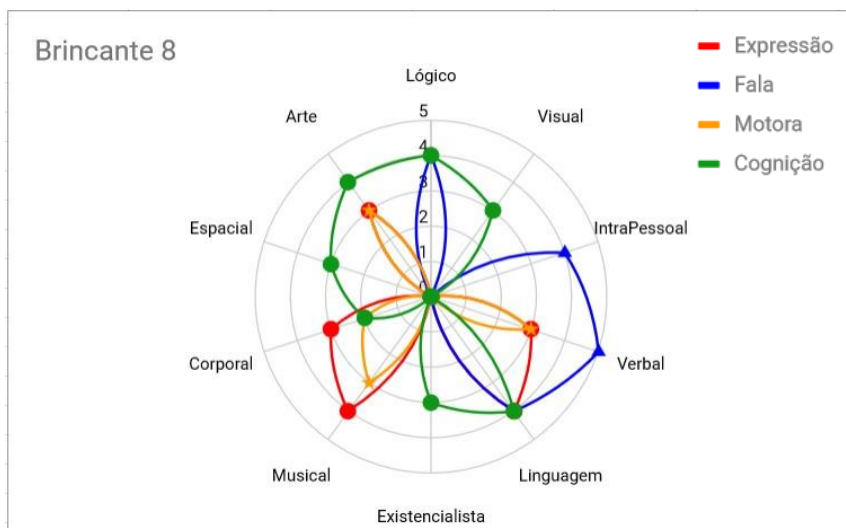


Gráfico radar 8



BRINCANTE 9

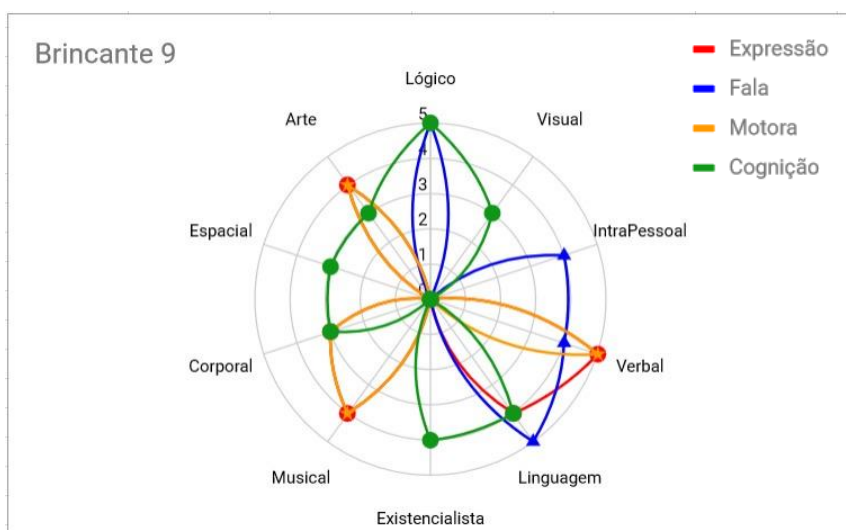


Gráfico radar 9

#### 6.4.

#### Considerações preliminares

O que considero importante ressaltar aqui, em ambientes de ensino similares ao apresentado, é o envolvimento que o pesquisador deve ter no convívio com seu grupo de pesquisa. Penso que a imersão no campo em pesquisa exploratória, desprovida de qualquer preconceito ou diferença preestabelecida, guiará o pesquisador e desenvolverá sua inteligência emocional.

Técnicas de pesquisa são fundamentais quando se vai a campo. Não estamos falando em não as conhecer ou não as usar; o que estamos propondo é entender primeiro o grupo de estudo sem um prejulgamento definido pela categorização das diferenças. O pesquisador estaria, assim, mais “receptivo” para absorver as informações geradas durante as práticas da pesquisa.

Valendo-me desse pensamento, tratei de criar, dentro do grupo estudado, minha própria categoria das diferenças. Tendo como proposta os desenvolvimentos cognitivo, motor, de fala e expressivo dos alunos com diversidade intelectual, passei a observá-los individualmente, valorizando suas habilidades e inteligências de modo a melhorar a confiança. Com essa observação individual, pude também exercitar pontos pouco desenvolvidos de cada brincante.

## 7.

### **Caminhos da pesquisa – MODOS DE PENSAR**

Esta pesquisa nasceu da vontade de conhecer e entender os caminhos que podem favorecer o desenvolvimento da pessoa com diversidade intelectual nas esferas educacionais e sociais. Entendemos que ações inclusivas podem e devem ser ampliadas para melhorar a convivência entre pessoas diversas, respeitando as diferenças e aprimorando o aprendizado. Constatamos que podemos aprender com as diferentes maneiras de ver e ler o mundo e que, no fundo, o que se busca é uma convivência harmônica entre as pessoas. Podemos afirmar que grande parte das questões humanas se baseia na ideia da possibilidade de uma explicação para as perguntas formuladas ao longo de nossa existência. O que se procura é o sentido do ser, não importando o quão diferente somos. Estamos sempre buscando respostas que preencham, satisfaçam e afirmem nossa maneira de estar no mundo.

Ser ou não ser? Penso, logo sou; “Eu sou o caminho, a verdade e a vida”.

As reflexões individuais de pensadores ao longo da história da humanidade contribuíram de forma permanente para o pensamento contemporâneo. Hoje, penso que 90% das minhas habilidades foram culturalmente construídas com o somatório dessas informações, em um fluxo contínuo entre meu caminho individual como ser pensante e ativo e o “conhecimento” que me foi e é ofertado.

A grande meta é descobrir o equilíbrio entre esses 90% de conhecimento construído e os 10% que restam de saber inato e pensante. A balança já começa desequilibrada, mas isso não impede que meus 10% originais prevaleçam, ou pelo menos atuem, quando estou escrevendo meus pensamentos e teorias. Só a consciência desse fato me outorga o direito de afirmar minha posição.

A única coisa que garantirá a autenticidade dos pensamentos que escrevo será a manutenção dos 10% criativos que me restam. Caso contrário, estarei simplesmente reproduzindo aquilo que já conheço e já está estabelecido como norma e conduta vigente — não que isso seja ruim, na verdade é o que mais acontece quando se estabelece um sistema pacífico e passivo de observação da realidade, mas não é o que se espera de um pesquisador e cientista. Sua intuição e suas observações devem ser ouvidas para que algo novo se manifeste.

É querendo dar voz a meu saber que escrevo esta tese. Ela é parte de quatro anos de pesquisa e convivência com a diversidade intelectual. Falo parte, pois representa apenas o que consegui escrever e traduzir em imagens, mas não tenho dúvida de que o que ficou em minha memória e a aprendizagem de vida são muito mais que os relatos aqui descritos. Aprendi uma nova maneira de ver o mundo, com um tempo diferente, com uma espontaneidade que apenas os Downs conseguem ter, uma expressão verdadeira, sem reflexões construídas. Os autistas com os quais tive contato me ensinaram, também, uma relação diferente com a realidade — uma vez que o canal de informação é criado, a comunicação é possível. Os palhaços também são assim. Essa reação quase infantil do palhaço e dos brincantes me une a esta pesquisa. Sou um contador de histórias, um bufão que tomou consciência da real função enquanto observador e catalisador de experiências. Só eu posso dizer o que estou dizendo; ninguém é responsável, além de mim, por meus pensamentos. Posso até dizer que a responsabilidade é dos 90% de pensamentos construídos, sendo este o verdadeiro agente de minha conduta. Sei, porém, da minha contribuição nos 10% de pensamentos livres que me restam. Cada um deve entender sua verdadeira missão neste planeta.

90% CULTURA – CONSTRUÍDO

10% SABER – INATO

Independentemente do percentual que vamos utilizar, todas as variáveis convergem para a solução de problemas. O que verdadeiramente queremos é uma resposta que nos faça entender os caminhos que escolhemos e trilhamos. Ao se deparar com uma questão, o brincante deve formular possibilidades e escolher aquela que melhor responda a essa questão e, mais que isso, encontrar na ação uma resposta que verdadeiramente satisfaça sua maneira de ser e estar no mundo. Sua ação deve ser o resultado de como ele percebe o mundo e também de como ele se percebe no mundo, criando competências necessárias para desempenhar uma ação. Nos espaços de convivência e de ensino-aprendizagem, “deve haver lugar para a construção de conhecimento aliada à fantasia, ao brincar e ao cuidar”, de modo que o brincante possa transformar esse espaço e se transformar por meio dele, “cultivando o gosto pela sensibilidade, o desenvolvimento de habilidades sociais, o domínio do espaço, do corpo, das modalidades expressivas, da curiosidade, do desafio e da oportunidade para a investigação e resolução de problemas” (LIDE/DAD/PUC-RIO, 2016, p. 208). A convivência entre a diver-

sidade amplia a tolerância e favorece toda forma de ensino e aprendizagem. De acordo com matéria escrita no jornal *O Globo* (14/8/2017) sobre o levantamento “Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência”, realizado pelo Instituto Alana e pela consultoria ABT Associates sob coordenação do professor Thomas Hehir – U.S. Department of Education’s Office of Special Education Programs from 1993 to 1999 (<https://www.gse.harvard.edu/faculty/thomas-hehir>), formado pela Universidade Harvard, “as pessoas sem deficiência que estudam em salas de aula inclusivas têm opiniões menos preconceituosas e são mais receptivas às diferenças”.

Entre as crianças com síndrome de Down, há evidências de que o tempo passado com colegas sem deficiência aumenta a variedade de benefícios acadêmicos e sociais, como uma melhor memória e aumento das habilidades de linguagem e alfabetização. (O Globo, 2017)

Até aí, nenhuma novidade, pois se sabe que aprender a conviver com as diferenças só melhora a capacidade de coexistência sociocultural. O que todas as pesquisas e matérias concluem é sempre dentro de um mesmo viés: “As instituições de ensino se democratizaram, se abriram para grupos sociais, mas não se reinventaram para reconhecer as trajetórias individuais dos alunos e o que eles podem trazer”.

Esse é o tema central deste capítulo, essa mudança de paradigma e como o designer pode atuar na elaboração de estratégias que favoreçam a inclusão positiva das pessoas com diversidade intelectual, desde a produção de objetos mediadores até a própria estrutura da sala de aula, que deve ser pensada para receber esses novos participantes, e como atuar também na preparação desses alunos para ingressarem na sala de aula.

Neste sentido, é precisamente a reação compreendida no movimento expressivo que prepara a ação em um nível espiritual mais elevado. Ao retrair-se, por assim dizer, da forma imediata de agir, a ação adquire para si própria um espaço e uma nova liberdade, encontrando-se, a partir de então, no limiar da passagem do simplesmente “pragmático”, para o “teórico”, do agir físico, para o agir espiritual. (Cassirer, 2001, p. 178)

Assim, este capítulo tem como proposta uma reflexão sobre a educação inclusiva no Brasil — a partir das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI), sediado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul — e sua relação com a educação intercultural — a partir de textos do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas

(GECEC), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio. Toma-se aqui “interculturalidade” não em seu conceito de relação entre diferentes culturas, mas no sentido mais amplo de diferentes formas de existir no mundo. Sendo assim, entende-se a pessoa com diversidade intelectual como pertencente a esse diferente modo de existir, comprometido com suas particularidades, mas sendo vista por um olhar estigmatizado, que a coloca em uma categoria de inferioridade social. Estando a educação intercultural comprometida com a criação de condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade, o deslocamento de seus conceitos para esse grupo especial é, portanto, legítimo e necessário. Por outro lado, aborda-se também o conceito de “inclusão”, que, ao ocupar o *status* de imperativo de Estado<sup>26</sup>, pretende garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades especiais ao sistema educacional, possibilitando assim o ideal da universalização dos direitos individuais. Sendo um imperativo do Estado, deve atingir todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos. Sabe-se, no entanto, que não basta uma lei para determinar a inclusão como solução de um problema social se ela não é acompanhada de uma transformação eficaz do sistema de ensino que garanta uma **inclusão positiva**<sup>27</sup> desses indivíduos dentro de espaços de convivência. Pretende-se apresentar aqui os pontos comuns entre a educação inclusiva e a educação intercultural, processos datados e advindos dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade, e com isso mostrar caminhos possíveis que garantam atender às especificidades de aprendizagem de cada sujeito com comprometimento intelectual.

Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. O que poderia ser simplesmente uma constatação da diversidade como possibilidade de múltiplas traduções da diferença muitas vezes é usado para marcar a dissemelhança identitária em um juízo de valor menor, “que faz determinado indivíduo ou grupo

<sup>26</sup> Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001).

<sup>27</sup> As discriminações positivas podem ser compreendidas como aquelas que “consistem em fazer mais por aqueles que têm menos”. Discriminar positivamente na escola é ação fundamental para que seja possível atender às especificidades de aprendizagem de cada sujeito. A discriminação negativa é aquela que diferencia marcando ou estigmatizando o sujeito (LOPES; FABRIS, 2013, p. 9).



diferir do padrão socialmente esperado” (Andrade, 2009), organizando a sociedade não com uma proposta de valorização das diferenças, mas sim como identificação das desigualdades e consequente exclusão dos diferentes.

No âmago das questões acima colocados estão as relações entre “nós” e os “outros”, certamente de caráter dinâmico e carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos em questões como: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? (Candau, 2011, p. 21)

Falar de “nós” como uma referência de identidade é assumir uma marcação simbólica pela qual damos sentido a práticas e a relações sociais por meio de **sistemas classificatórios**<sup>28</sup> que mostram como essas relações são organizadas e divididas. A identidade adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela é representada. Segundo Stuart Hall, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (Hall, 2000, p. 18). Infelizmente assistimos, na contemporaneidade, uma valorização negativa das diferenças, que por sua vez provoca incontáveis casos de intolerância, destruição e dominação por parte dos grupos dominantes e privilegiados sobre as minorias enfraquecidas de poder e representação. Segundo Candau, são “estas as questões que vêm adquirindo hoje particular visibilidade e configurando movimentos sociais de grande incidência nas sociedades em que vivemos, tanto no âmbito planetário como nacional” (Candau, 2011, p. 19).

A dimensão intercultural do mundo em que vivemos não é uma conquista, é uma condição de perigo. A consciência de coexistir com o diferente gera indiferença quando permanece inerte. Pode desencadear reações raivosas se o estrangeiro se aproxima muito. (Barba, p. 205)

### **Sou diferente. E agora?**

Toma-se de um lado o indivíduo com seu conjunto de caracteres próprios e relacionais, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos, orientações, modos de pensar, etc., o qual é considerado exclusivo dele e, consequentemente, considerado quando ele precisa ser reconhecido; do outro, esse

<sup>28</sup> A conceituação da identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas; por exemplo, ela é dividida em ao menos dois grupos em oposição — “nós e eles” (Silva, 2000, p. 14).

indivíduo dentro de um determinado contexto sociocultural, no qual sua identidade se depara com o outro e com uma cultura vigente, podendo gerar uma afirmação de sua individualidade e reconhecimento dentro desse espaço ou desencadear um processo de constatação das diferenças, no qual serão aflorados transtornos decorrentes da desigualdade, da falta de semelhança, das divergências e das alterações, em uma relação de discordância do indivíduo e de sua identidade com o outro ou com os padrões vigentes.

Quando se fala de pessoas com diversidade intelectual, a constatação da diferença é definida por padrões estabelecidos pela medicina. O “outro” se diferencia da “normalidade” por um distúrbio biológico e por um funcionamento intelectual inferior à média.

Nesta pesquisa, entramos em contato com diferentes diagnósticos e síndromes que possibilitaram reflexões e entendimentos sobre as diversidades. Conforme exposto na introdução desta tese, cuidamos em observar com mais atenção as pessoas com síndrome de Down. Esse recorte garantiu uma investigação mais precisa e detalhada das características desse grupo, classificado a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas e definidas como anormais, segundo as características dos grupos de referência. O contato com essas pessoas despertou o interesse em colocá-las em foco na discussão sobre educação inclusiva e educação intercultural, na tentativa de apontar caminhos possíveis que possam garantir atendimento às especificidades de aprendizagem de cada sujeito, fortalecendo seu “empoderamento” e garantindo sua participação na sociedade e a afirmação de sua liberdade e igualdade. Conforme afirma Candau, “a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2011, p. 27). Já para o grupo de pesquisa GEPI, “a inclusão tem sido potencializada visando minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história” (Lopes; Fabris, 2013, p. 21). Desse modo, entende-se que interculturalidade e inclusão positiva são propostas que afirmam positivamente o empoderamento de cada indivíduo, que passa a ser uma unidade de investimento e uma potência empreendedora.

Segundo o GEPI, a palavra “inclusão” aparece na Academia dos Singulares de Lisboa em 1665. “Etimologicamente a palavra vem do latim *inclusio*, -ōnis —

encerramento, prisão. Os seus usos, assim como da palavra exclusão, foram sendo ressignificados até os dias atuais” (Lopes; Fabris, 2013, p. 68). Do conceito inicial de encerramento e prisão, a palavra “inclusão” pode ser entendida também como **integração** ou a dimensão física de estar junto no “mesmo espaço que o outro (integração), e de uma dimensão vivida na relação com o outro (inclusão)” (idem, p. 64). Seu uso ganhou maior destaque na contemporaneidade devido, entre outros aspectos, “às desigualdades acentuadas entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc.” (idem, p. 14). O que está em jogo aqui é a criação de espaços de convivência que garantam a efetiva integração e a inclusão positiva das pessoas com comprometimento intelectual e que promovam seus bem-estar e desenvolvimento, respeitando suas individualidades e diferenças. Do ponto de vista educacional, o atendimento às pessoas com comprometimento intelectual passou de um sistema segregacionista, com a criação no Brasil de centros específicos ou classes especiais entre os anos de 1950-1960, onde essas pessoas eram inseridas minimizando o contato com o restante da sociedade considerada “normal”, para um sistema de integração e inclusão, que carrega consigo a proposta de repensar e reestruturar o sistema escolar, de forma a atender às necessidades de todos os estudantes.

As diversas práticas de inclusão da pessoa com síndrome de Down têm demonstrado que a mesma: 1) estimula o desenvolvimento de habilidades na convivência com as diferenças; 2) oportuniza interação entre estudantes — aprendizagem colaborativa; 3) favorece aspectos de desenvolvimento geral e aprimoramento da linguagem; 4) deve ser pautada no atendimento às necessidades educacionais específicas, sem abandonar os princípios básicos da educação propostos aos demais estudantes; 5) prevê um trabalho voltado para as potencialidades; 6) requer, em algumas situações, um processo de adaptação curricular. (Pimentel, 2012, p. 39)

Os estímulos precoces e o treinamento especializado favorecem o desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down de forma comprovada. Por se tratar de uma minoria estigmatizada por sua condição inferior, portanto excluída dos padrões normais da sociedade, propõem-se aqui ações e processos orientados para garantir a educação desses indivíduos para sua “racionalidade, para o exercício de consciência de si mesmo e para a autocondução e o autogoverno” (Lopes; Fabris, 2013, p. 34). Entende-se aqui que a educação inclusiva e a intercultural podem apontar caminhos que garantam “políticas de valorização, de acesso a oportunidades, tanto educacionais quanto de acesso ao mercado de trabalho, de representação nos espaços de tomada de decisões, dimensões fundamentais para

que esses sujeitos possam conquistar uma cidadania plena na sociedade” (Candau, 2011, p. 20).

Ao longo da história anterior e posterior ao século XVIII, as pessoas tidas como anormais sofreram inúmeras práticas de exclusão e de extermínio. No final da Idade Média, os reconhecidos como anormais ganham direito à vida, porque são reconhecidos pela Igreja como criaturas de Deus. Isso significa que distintos entendimentos ora posicionavam os anormais entre os acontecimentos demoníacos, ora os colocavam como castigo. (Lopes; Fabris, 2013, p. 47)<sup>29</sup>

## 7.1.

### **Inclusão positiva e educação intercultural – caminhos a seguir**

Como já exposto anteriormente, a inclusão positiva pretende atender a pessoa com diversidade intelectual em suas diferenças e múltiplas necessidades, respeitando e potencializando sua autonomia e valorizando o ser em sua plenitude. A educação para todos<sup>30</sup>, na qual todos possuam o direito de aprender, pode evitar discriminações e segregações, garantindo uma vida mais digna e com a segurança de ver mantidos seus direitos e respeitadas suas diferenças.

Passa-se, agora, a compilar trechos de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) para a educação intercultural entre os anos de 2003 e 2008, com o intuito de aproximar esses conceitos aos pensamentos da educação inclusiva, fazendo desta uma possibilidade de formação do sujeito, educado para entrar no jogo, lutar para permanecer nele e desejar estar no jogo, transformando a inclusão em uma das condições de sua própria existência.

**Sujeitos e atores:** a interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencialista de sua constituição. Ela potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e

<sup>29</sup> Podemos dizer que o gérmen da educação especial nasce com as pedagogias disciplinares e corretivas, em que o processo de normalização sobre o corpo é intenso e contínuo, buscando não só adestramento, treinamento, mas sua correção. Nesse sentido é importante marcar o trabalho dos primeiros médicos educadores que se dedicaram à causa dos anormais e marcam a transição da religião para a medicina e da medicina para a educação, e podem ser tomados como os pioneiros de educação especial (Lopes; Fabris, 2013, p. 89).

<sup>30</sup> Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993-2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, por Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial (Lopes; Fabris, 2013, p. 104).

subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia em um horizonte de emancipação social.

**Saberes e conhecimento:** neste sentido, a perspectiva intercultural crítica procura estimular o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos, assumindo os conflitos que emergem desse debate.

**Práticas socioeducativas:** favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica e utilização de múltiplas linguagens, e estimulam a construção coletiva (Candau, 2011, p. 130).

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos (socioculturais). (idem, p. 129)

Uma vez constatada a diferença, quais caminhos podemos seguir para aproximar e favorecer o diferente? Pretendeu-se com este capítulo apontar caminhos comuns entre a educação inclusiva e a educação intercultural, fazendo destas uma possibilidade de formação do sujeito dentro de uma visão humanística mais abrangente, transformando seu empoderamento em uma das condições de sua própria existência.

A grande separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, iniciada no século passado e agravada neste século XX, desencadeia sérias consequências para ambas. A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. (Morin, 2014, p. 17)

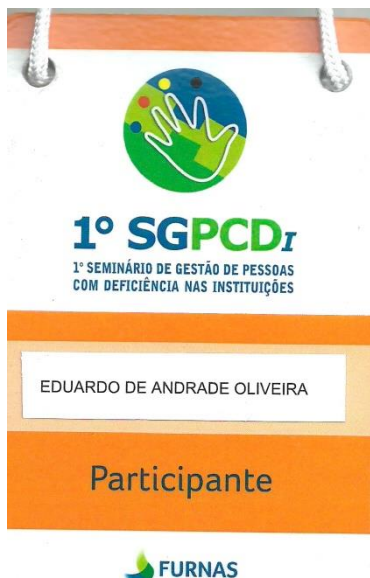
## 8. Conclusão

Em uma primeira versão sobre o que aprendi durante quatro anos imerso nesta pesquisa, direi que esta tese está dividida em três grandes eixos.

- 1) **MODOS DE FAZER** – Tudo que se refere ao projeto e à construção material e simbólica do boneco: croquis; desenhos; estudos de proporção, mecanismos e articulações; resistência dos materiais e textura; cores, enfim, todas as coisas materiais e simbólicas que compõem a conformação do objeto boneco. Esse eixo é dedicado principalmente aos designers de bonecos/*character designers*/bonequeiros. Os processos de confecção/fabricação pertencem aos modos de fazer, mas, por serem executados pelos agentes envolvidos na construção do boneco, podem também pertencer aos modos de brincar de acordo com a intenção do agente catalisador. Caso este se utilize de ludicidade para executar o boneco, a brincadeira estará certamente presente.
- 2) **MODOS DE BRINCAR** – Tudo que se refere ao ato de brincar. Uma vez de posse do boneco que construiu, o brincante passa a usá-lo em jogos, brincadeiras e improvisações propostas pelo agente catalisador.

Relato nesta pesquisa os resultados apresentados pelos brincantes da SSD em pesquisa sistemática (2014-2015) e os brincantes do curso A.E.I.O.U em pesquisa estruturada (2016-2017). Os dois grupos foram fundamentais para a elaboração dos parâmetros da metodologia, apresentada no capítulo 7 desta tese, de utilização de práticas que usem o Teatro de Bonecos e objetos de interação dentro de espaços educacionais inclusivos e similares. Esse eixo é dedicado a arte-educadores, professores e pessoas interessadas no uso da mídia boneco dentro de espaços educacionais como uma alternativa lúdica que resgata o fazer e o brincar dentro de uma perspectiva inclusiva.

- 3) **MODOS DE PENSAR** – Quais conclusões podemos tirar com essa vivência de quatro anos entre brincantes com diversidade intelectual? Que parâmetros vamos traçar para orientar educadores e profissionais em um caminho mais real de educação inclusiva?



Conforme apresentado no 1º Seminário de Gestão de Pessoas com Deficiência nas Instituições, realizado em Furnas-RJ em 2017, as instituições de ensino e as empresas estão cada vez mais sendo desafiadas a atender às políticas de inclusão.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015, constam as obrigações das empresas e dos gestores:

#### CAPÍTULO IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

É preciso garantir que a escola esteja preparada para receber alunos com necessidades especiais em seu espaço físico, com materiais didático-pedagógicos pensados dentro do conceito de inclusão, além de oferecer uma preparação para o professor saber como lidar com as diferenças e como destacar o que cada aluno tem de singular, dando a cada um aquilo de que precisa — equanimidade. De acordo com a palestrante Loni Elisete Manica (doutora em Educação e Pedagogia Social, e assessora parlamentar do deputado Romário), o conceito de deficiente está em permanente evolução. O diagnóstico antes era chancelado por um departamento médico; a partir dos decretos nº 3.298/1999 e nº 5.296/2004, o que

se faz hoje é uma avaliação por uma equipe multidisciplinar. A chamada “avaliação biopsicossocial” procura ver o ser humano como um todo e entende que todos querem se desenvolver e ser produtivos. A igualdade de oportunidade deve ser para todos, e a pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas (art. 84 da Lei Federal nº 13.146/2015). O que temos de fazer enquanto educadores é garantir que pesquisas sejam constantemente desenvolvidas com o intuito de favorecer a inclusão das pessoas com diversidade intelectual. Esta tese se propõe a contribuir para os estudos que defendem a inclusão da pessoa com diversidade intelectual nas esferas mais amplas de sua potencialidade. Apresentamos o resultado de duas vivências em campo, com seus pontos positivos e negativos, e propomos uma metodologia de uso do Teatro de Bonecos e de formas animadas, que podem servir de guia/base para arte-educadores que veem nesse suporte/mídia uma possibilidade de ensino.

Essa convivência de quatro anos foi de fato significativa para minha pesquisa. Como designer, destaco a contribuição com o projeto do boneco Peteleco, cujo protótipo funcional está pronto para ser replicado em série com a utilização de tecnologia 3D, a fim de facilitar e agilizar essa produção. Outro objeto, menos usado na pesquisa, mas que apresento como produto de um design participativo é a “estrutura articulada”. Desenvolvida no mestrado como coluna (espinha dorsal) de um boneco, foi adaptada para ser usada em alguns exercícios de ritmo e repetição de movimentos durante pesquisa de campo assistemática. Os exercícios podem ser vistos no vídeo em anexo a esta tese.

Ainda como designer, relato a aplicação do método de confecção de bonecos com o reaproveitamento de resíduos sólidos, agora adaptado para esse público especial e que pode ser replicado em espaços educacionais inclusivos.

O objeto inerte, matéria sem vida e impotente,  
Potente em sua natureza, mas que só se faz luz pela visão do outro.  
Onde está o outro,  
Onde está a natureza do outro.  
Estou aqui  
Canção





As embalagens plásticas estão por aí, nos finais de blocos de Carnaval, nos rios, nos bares, enfim, por todo lado. Muitos são os projetos que se utilizam de resíduos plásticos como matéria-prima em seus produtos. Minha contribuição ligada ao design participativo que se faz entre os homens, com eles e para eles é trazer minha experiência como mestre de fazer, oferecendo uma metodologia de confecção de bonecos de forma prática e com este material contemporâneo: o lixo.

Como educador e pesquisador, apresento parâmetros que podem servir de apoio para a educação inclusiva que vê no uso do boneco um potencial diferenciado, resgatando a manipulação de objetos interativos.

Trazendo de volta a pergunta da pesquisa e seu objetivo, podemos afirmar que esta tese foi parcialmente respondida, pois nem todos os alunos apresentaram o desenvolvimento esperado. Constatamos que, nos alunos nos quais o tema boneco despertou mais interesse, os resultados foram mais significativos. O desafio que enfrentamos foi como despertar a motivação do brincante nesse tema. Não existe uma resposta única. Tentamos, ao longo da pesquisa, traçar alguns caminhos e encontrar respostas. Muitas novas perguntas serão formuladas, merecendo assim ações futuras, como uma maior popularização do Teatro de Bonecos dentro do espaço de ensino. Mesmo parecendo um jogo ingênuo, o ato de fazer seu próprio brinquedo, seu próprio boneco desenvolve uma série de conhecimentos. O exemplo vivo do brincante 2 é uma resposta positiva para esses quatro anos de pesquisa. O que fizemos foi uma parceria dentro de um caminho participativo.

Agradeço a todos que colaboraram e participaram da pesquisa. Como toda tese, não está pronta — é um conhecimento dinâmico, que a cada momento recebe um traço do leitor que se encanta com algo novo ou se irrita com algo ingênuo e bobo, mas que sempre tem um ponto a mais, uma contribuição que será sempre bem-vinda quando se falar em valorização das diferenças.

Termino com duas citações: uma dentro de um contexto de Design e a outra uma reflexão de um diretor de teatro. Tomando-as como inspiração, encerro minhas últimas palavras.

De qualquer modo, as imagens materiais — as imagens que nós fazemos da matéria — são eminentemente ativas. Não se fala muito disso; mas elas nos sustentam assim que começamos a confiar na energia de nossas mãos. (Bachelard apud Riper; Moreira, 2014, p. 21)

A dimensão intercultural do mundo em que vivemos não é uma conquista, é uma condição de perigo. A consciência de coexistir com o diferente gera indiferença quando permanece inerte. Pode desencadear reações raivosas se o estrangeiro se aproxima muito. (Barba, p. 205)

Confiar na energia de nossas mãos, nas imagens eminentemente ativas para coexistir com o diferente sem desencadear reações raivosas caso este estrangeiro se aproxime muito — essa deve ser a dimensão do mundo em que vivemos.

## Referências Bibliográficas

ALCURE, Adriana Schneider. **Mamulengos dos mestres Zé Lopes e Zé de Vina**. 2001. 232f. Dissertação de mestrado. Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: Edusp, 1996 – (Texto & Arte, 2).

\_\_\_\_\_. **Teatro de Bonecos no Brasil**. São Paulo: ComArte Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Teatro de Animação**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997.

ARGAN, Giulio Carlo. A história na Metodologia do Projeto. **Revista Caramelo**, n. 6, 1992.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. Uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Edusp, 1980.

ARTILES, Freddy. **Títeres: história, teoría y tradición**. Zaragoza: Librititeros, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel – tratado de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **El arte secreto del actor: diccionario de antropologia teatral**. México: Pórtico de la Ciudad de México, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido** – sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Danos colaterais** – desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984, vol. 17.

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987, vol. 2.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BONFIM, Gustavo Amarante. **Uma coletânea**. Organização: COUTO, Rita; FARBIARZ, Jackeline Lima; NOVAES, Luiza. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

BORBA FILHO, Hermilo. **Fisionomia e espírito do mamulengo**. 2. ed. Rio de Janeiro: INACEN, 1987.

BRAIDA, Frederico; NOJIMA, Vera Lucia. **Triádes do design**: Um olhar semiótico sobre a forma, o significado e a função. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

\_\_\_\_\_. **Por que design é linguagem?** Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

BUFANO, Ariel. El hombre y su sombra. In: **Teatro Buenos Aires**, a. 4, n. 13, 1983.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2011.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**: para um tempo de “PAS” (Programa de Avaliação Seriada). Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CONKÁ, Karla. **Síndrome de Clown. Diálogos com Lígia**. Programa de TV 2011.

CARRARA, Jacqueline Penteado. **O reaproveitamento criativo de materiais na construção de objetos como uma atividade artesanal e engajada**. Dissertação de Mestrado em Design. Rio de Janeiro: Departamento de Artes e Design, PUC-Rio, 1999.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História dos nossos gestos** – Uma pesquisa na mímica do Brasil. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1976.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas: I – A linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. **Do palco à página**: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

COELHO, Luiz Antonio L.; WESTIN, Denise (Orgs.). **Estudo e prática de metodologia em design nos cursos de pós-graduação**. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2011.

CONVERSO, Carlos. **Entrenamiento del titiritero**. México: Coleccion El outro Teatro, 2000.

COUTO, Rita Maria de Souza; FARBIARZ, Jackeline Lima; NOVAES, Luiza. **Gustavo Amarante Bonfim**: uma coletânea. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

COUTO, Rita Maria de Souza et al. (Orgs.). **Design em situações de ensino-aprendizagem**: 20 anos de pesquisa no laboratório interdisciplinar de design/educação. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

COUTO, Rita Maria de Souza et. al. São Tomé e Príncipe: um espaço interdisciplinar de projeto, p. 195 -227. In: FARBIARZ, J. L.; FARBIARZ, A.; HEMAIS, B. J. W. **Design para uma educação inclusiva**. São Paulo: Blucher, 2016.

CURCI, Rafael. N. Buenos Aires, Argentina: Tridente Libros, 2002.

FARBIARZ, Jackeline Lima; RIPPER, José Luiz Mendes. Design em parceria: Visitando a metodologia sob a perspectiva do Laboratório de investigação em Living Design da PUC-Rio. In: WESTIN, Denise; COELHO, Luiz Antonio (Orgs.) **Estudo e prática de metodologia em design nos cursos de pós-graduação**. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2011.

FARBIARZ, Jackeline Lima et. al. **Design para uma Educação Inclusiva**. São Paulo: Blucher, 2016.

FELLINI, Federico. In: **Fellini por Fellini**. Tradução de Paulo Hecker Filho. Porto Alegre: L&PM, 1974, p. 1-7.

FETTIG, Hansjürgen. **Glove and rod puppets** – a handbook of design and technique. London: Harrap, 1973. Do original em alemão: **Hand-und stabpuppen: ein Werkbunch für Gestaltung und technik der arteure im figurentheater**. Stuttgart: Frech-Verlag, [s.d.].

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**. Organização de Rafael Cardoso. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac & Naify, 2007 (versão brasileira).

GARDNER, Weston D.; OSBURN, William A. **Anatomia humana: estrutura do corpo**. São Paulo: Atheneu Editora, 1977.

GOMBRICH, Ernst Hans. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1986. HELLER, Sylvia. **Traficante de fotogramas, traficante de memórias**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Escola de Teatro, Centro de Letras e Arte – UNIRIO, 2007.

HELLER, Sylvia. **Traficante de fotogramas, traficante de memórias**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade do Rio de Janeiro. UNIRIO. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Centro de Letras e Artes

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre plano**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MANZINI, Ezio. **O desenvolvimento de produtos sustentáveis**. Os requisitos ambientais de produtos industriais. São Paulo: Edusp, 2002.

\_\_\_\_\_. Design para a inovação social e sustentabilidade. **Cadernos do Grupo de Altos Estudos**, Programa de Engenharia de Produção da Coppe/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 1, 2008.

MODESTO, Magda. **Entrevista concedida pela Profª Magda Castanheira Modesto, pesquisadora**. Rio de Janeiro, 2006.

MOREIRA, Luís Eustáquio; RIPPER, José Luis Mendes. **Lógica do objeto natural**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.

MURRAY, Guillermo; MIJARES, Rocío. **Teatro de varillas y marionetas**. México: Árbol Editorial, 1994.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PESSOA, Fernando. **O Eu profundo e os outros Eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PERLOFF, Marjorie. **O movimento futurista**. São Paulo: Edusp, 1986.

PORTINARI, D. O kan e a espada: por uma retomada da noção de intuição na metodologia projetual. In: WESTIN, Denise; COELHO, Luiz Antonio (Orgs.). **Estudo e prática de metodologia em design nos cursos de pós-graduação**. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2011.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. **Mamulengo** – um povo em forma de bonecos. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.

SOUSA, Cyntia Santos Malaguti de. **Parâmetros ambientais para o projeto de embalagens**: o caso do plástico. Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: Edusp, 2000.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SORIANO, André. **Mechanical dolls of Monte Carlo**. New York: Rizzoli International Publications, 1985.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais** – o diário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SUDJIC, Deyan. **A linguagem das coisas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THACKARA, John. **Plano B**: o design e as alternativas viáveis em um mundo complexo. São Paulo: Virgília, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WONG, Wucius. **Fundamentos del diseño bi- y tri-dimensional**. Barcelona: GG Diseño, 1981.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

## Glossário

**Boneco:** o objeto inerte/inanimado.

**Títere:** o boneco em movimento.

**Mestre de fazer:** profissional qualificado para projetar e construir um boneco.

**Mestre de brincar:** profissional qualificado para manipular um títere.

**Bonequeiro:** aquele que confecciona os bonecos. Também chamado, no Teatro de Bonecos popular brasileiro, de “mestre de fazer”. Dentro do espaço acadêmico do Departamento de Artes & Design, chamaremos de “designer de boneco” em substituição às terminologias *puppet design* e *puppetry*.

**Titereteiro ou títereiro:** aquele que manipula os bonecos. Também chamado, no Teatro de Bonecos popular brasileiro, de “mestre de brincar”.

**Configurar:** representar por meio de figuras, desenhos e esboços uma ideia pensada.

**Conformar:** trabalhar a materialidade das coisas transformando-as em novas formas.

**Iconografia:** entende-se aqui todo referencial icônico do boneco.

**Iconologia:** entende-se aqui todo referencial simbólico do boneco/títere.

**Jogo/Brincadeira:** todo processo interativo entre os participantes de uma experiência/ação será entendido nesta tese como um “jogo/brincadeira” de relações.

**Brincante:** aquele que participa da experiência/ação proposta pelo agente catalisador.

**Agente catalisador:** aquele que propõe o jogo, observa o resultado obtido, analisa os sinais e propõe novos jogos. Pode também criar parâmetros de uso do jogo dentro de ambientes similares.

**sD:** síndrome de Down.

**Diversidade intelectual:** adotamos, nesta tese, esta terminologia em lugar dos atuais termos empregados para denominar as pessoas especiais. Os termos mais comuns são: pessoa com deficiência intelectual, retardo mental ou pessoa com comprometimento intelectual. Entendemos que o uso de “diversidade intelectual” é mais abrangente e não estigmatiza de forma negativa essas pessoas.

**Empanada** (palco de Teatro de Bonecos): estrutura montada para apresentações de Teatro de Bonecos.