

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

THALITA JULMA TIBURCIO PAES

**JOGOS TEATRAIS: FRUIÇÃO E RECEPÇÃO TEATRAL EM
JOVENS AUTISTAS**

**OURO PRETO – MG
2018**

THALITA JULMA TIBURCIO PAES

JOGOS TETRAIS: FRUIÇÃO E RECEPÇÃO TEATRAL EM JOVENS AUTISTAS

Trabalho de conclusão de curso - Monografia apresentada ao curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura .

Orientador(a): Andreia Chagas Rocha Tofflo

**OURO PRETO - MG
2018**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

P126j Paes, Thalita Julma Tiburcio.
Jogos teatrais [manuscrito]: fruição e recepção teatral em jovens autistas. / Thalita Julma Tiburcio Paes. Thalita Julma Tiburcio Paes. - 2018. 47 f.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Chagas Rocha Tofflo.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas .

1. Jovens autistas. 2. Jogos teatrais. 3. Protagonismo. 4. Inclusão. I. Paes, Thalita Julma Tiburcio. II. Tofflo, Andreia Chagas Rocha. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 792

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Thalita Julma Tibúrcio Paes

Jogos Teatrais: Fruição e Recepção Teatral em Jovens Autistas

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas

Aprovada em 14 de dezembro de 2018.

Membros da banca

Doutora Andreia Chagas Rocha Toffolo (Orientadora) (Universidade Federal de Ouro Preto)
Doutor Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi (Universidade Federal de Ouro Preto)
Mestre Bárbara de Souza Carbogim (Universidade Federal de Ouro Preto)

Andreia Chagas Rocha Toffolo, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 29/03/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Chagas Rocha Toffolo**, **PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 29/03/2022, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0301907** e o código CRC **95EBF1C1**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.003856/2022-48

SEI nº 0301907

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: 3135579404 - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha mãe pelo apoio, carinho e compreensão, a minha tia Vanilda que sempre esteve comigo nas horas mais difíceis, e a minha orientadora Professora Andreia Chagas Rocha Toffolo que aceitou esse desafio, pela confiança nas minhas capacidades, por não me deixar desistir, pela dedicação aos feriados e finais de semana e pelo carinho. Sou muito grata por tudo. A professora Flávia por todo o apoio, a escola que me acolheu, aos alunos que contribuíram para essa pesquisa, pela paciência e aceitação. À professora Letícia Andrade do Departamento de Artes Cênicas, que me incentivou a pesquisar fruição teatral e o professor Davi, que me instigou a continuar pesquisando sobre a recepção teatral. Ao professor Matheus do Deart pelas dicas, e aos meus amigos e confidentes da faculdade: Adriano, Josi, Jonathan, Roberto e Tarcísio. A Lú funcionaria do Deart, que sempre me acolheu com muito amor e com aquele cafezinho.

RESUMO

O presente estudo buscou observar a fruição e recepção teatral em jovens autistas, após a inserção de jogos teatrais da Viola Spolin (2007), de técnicas do Teatro do Oprimido de Boal (2005), e, jogos do Arco-Íris do desejo também da autoria de Boal (1996). Entende-se por recepção teatral a forma como o espectador é afetado após uma peça ou um jogo teatral (DESGRANGES, 2003), e, como fruição, a capacidade de perceber e sentir prazer à essa experiência (BARTHES, 1998). O desejo em trabalhar com sujeitos autistas nasceu da experiência de trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais durante estágios realizados na graduação de Artes Cênicas. Participaram dessa pesquisa, cinco jovens autistas de uma instituição educacional da cidade de Ouro Preto/MG. Foi possível perceber que os sujeitos dessa amostra, mesmo apresentando dificuldades de interação social e algumas resistências momentâneas, participaram das atividades com empolgação. A fruição nos jogos foi nítida e o prazer que demonstravam foi perceptível. Conclui-se que a arte pode contribuir para um desenvolvimento dos autistas, tornando esses sujeitos protagonistas. Propõe-se que outros trabalhos sejam realizados com uma amostra mais consistente, assim como o apoio de uma equipe multidisciplinar que possa observar, intervir e oportunizar um desenvolvimento mais pleno para esses sujeitos.

Palavras-Chave: Jovens Autistas; Jogos Teatrais; Protagonismo; Inclusão.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. VIVÊNCIA DE ESTÁGIO	7
2.1. Reflexões: Da sala de aula para a sala de teatro.....	8
2.2. Desenvolvimento do Estágio.....	9
2.3. Reflexões.....	12
3. ABORDAGENS TEÓRICAS	16
3.1. Recepção Teatral.....	16
3.2. Fruição Teatral	17
3.3. Jogos de improviso da Viola Spolin.....	18
3.4. Teatro do Oprimido.....	18
3.4.1. Teatro Imagem	20
3.4.2. Teatro Fórum.....	20
3.4.3. Técnica de Teatro e Terapia o Arco-Íris do Desejo	21
4. O AUTISTA.....	23
4.1. A inclusão educacional do autista	24
4.2. Diálogos entre autismo e teatro.....	26
5. METODOLOGIA	28
5.1. Relato da observação e atividades selecionadas.....	28
6. REFLEXÕES FINAIS	36
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

1. INTRODUÇÃO

Após licenciar aulas de Artes Visuais em um Colégio localizado na cidade de Viçosa-MG em 2014, com crianças da Educação Infantil ao Fundamental I, deparei-me com uma criança autista cursando o segundo ano.

Essa experiência aguçou meu desejo em pesquisar como seria a recepção e fruição teatral em jovens autistas após inserir alguns jogos teatrais.

Entende-se por recepção teatral a forma como o espectador recebe uma peça ou um jogo teatral (DESGRANGES, 2003), e, como fruição, a capacidade de perceber e receber o mundo em volta e ter o prazer e a recepção à experiência (BARTHES, 1998).

O espectador ao assistir um espetáculo de teatro ou participar de jogos teatrais, não precisa necessariamente ter conhecimentos apurados sobre técnicas ou de elementos cênicos. Importa-se a percepção de como o público recebe uma obra ou um jogo após experienciá-los.

Molina apud De Marines (2005) relata os conhecimentos necessários para a compreensão do espectador após experienciar um espetáculo de teatro:

[...] a noção de competência teatral, concebida como o conjunto de tudo aquilo (atitudes, habilidades, conhecimentos, motivações) que põe o espectador em condições de compreender (no sentido mais rico do termo), uma representação teatral. Assim, a competência teatral não é só um saber, aspecto segundo o qual ela se identifica com o sistema que acabamos de definir, mas, sobretudo, é um saber-fazer, quer dizer, um conjunto de habilidades e de atitudes que permitem ao espectador executar as diferentes operações receptoras (MOLINA apud DE MARINES, 2011, p.15).

O teatro pode ser reflexivo, educativo, político, pedagógico, estético, corpo, voz, cenário, figurino, social, comunidade, espectadores, atores, espaço, tempo, iluminação, cenografia, sonoplastia, produção e etc. O conjunto desses elementos compõe o teatro, e não necessariamente o espectador precisa conhecer seus conceitos técnicos para ir assistir a um espetáculo teatral ou participar de jogos teatrais.

Para Boal (1996) o autoconhecimento adquirido por meio do teatro “permite-lhe ser sujeito do outro sujeito, permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas”. (BOAL, 1996, p.27).

O uso dos jogos teatrais tem sido vinculado à possibilidade de estimular as capacidades, competências e as habilidades cognitivas do sujeito. Neves (2006) argumenta

que a “participação em jogos teatrais significa, também, atuar num espaço de subjetivação, o que possibilita um endereçamento, por parte do sujeito, e assim a oportunidade de construções e elaborações passíveis de ocorrer” (p. 87).

Para Spolin (2007), as oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver habilidades dos alunos em comunicar-se por meio de discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo.” (p.29). Neste sentido, o presente trabalho pretende delimitar o uso de jogos teatrais em jovens autistas, a fim de observar e avaliar a aplicabilidade de tais técnicas.

Foram selecionados três jogos da autora e diretora de teatro, Viola Spolin (2007): *Caminhada em Câmera Lenta*, *Jogo de Espelho* e *o Baú cheio de Chapéus*. A autora fomenta a ideia da possibilidade do teatro fora do palco e constrói uma pedagogia baseada na prática e vivência de jogos teatrais (Neves, 2006). Posteriormente, duas técnicas do Teatro do Oprimido: *O teatro fórum* e *o teatro imagem* (BOAL, 2005), e, por último, cinco jogos do Arco-Íris do desejo (BOAL, 1996). Todas as técnicas serão descritas no capítulo 3.

As dez técnicas utilizadas foram escolhidas em consonância com o perfil dos participantes da pesquisa. Por apresentarem comprometimento no desenvolvimento da linguagem oral, buscou-se aplicar técnicas que exploravam o aspecto corporal da linguagem, e não o verbal.

Vale salientar que o objetivo do trabalho com jogos teatrais neste estudo não possui fins terapêuticos, e que foram muitos os desafios para realização desse trabalho, entre eles, a escassez de publicações na área, a necessidade de um trabalho interdisciplinar e o curto tempo para execução de um trabalho de conclusão de curso.

Ademais, concordamos com Lobo e Prado (2016), de que o comprometimento da linguagem nos autistas assim como as dificuldades de relacionamentos sociais, são “as duas categorias mais caras ao teatro, ou seja, a relação consigo e com o outro e a comunicação e expressão de ideias e sentimentos por meio do corpo em cena” (s/n). Entretanto, seguimos as recomendações das autoras que acreditam:

(...) que a produção de conhecimento nesses campos, por meio de experiências teórico práticas, com as pessoas que lidam ou lidarão com crianças e jovens com autismo possa favorecer discussões no âmbito da formação de professores em diálogo com a família, mediadores e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas. (Lobo e Prado, 2016, s/n).

Dessa forma, esperamos que este trabalho possa trazer contribuições para a área assim como motivar a produção de trabalhos que visem a promoção do desenvolvimento de habilidades sociais entre pessoas com autismo.

2. VIVÊNCIA DE ESTÁGIO

Darei início a esse trabalho tentando responder à uma pergunta que provavelmente você leitor irá fazer: “Porque apresentar uma vivência de estágio com alunos de uma escola regular em um trabalho cujo título é “Jogos Teatrais: Fruição e Recepção Teatral em Jovens Autistas”? Havia alunos autistas matriculados?” A resposta pode surpreender, mas não, não havia sujeitos autistas. Havia crianças “normais” e dois alunos com necessidades educacionais especiais¹, sendo um cadeirante e outro com Síndrome Dandy Walker². Entretanto, foram esses alunos, os “normais” e os com NEE que me fizeram refletir sobre a complexidade de atuação em um sistema educacional que prevê oferecer à sociedade uma escola de qualidade, com acesso democrático e universal.

A cada prática realizada no estágio descrito a seguir, eu me perguntava: Como seria essa atividade se nessa sala tivesse um aluno autista, um surdo, um cego? O que eu poderia fazer? Como me preparar para essas situações?

Infelizmente, não tive a oportunidade, durante minha formação, de trabalhar com práticas voltadas à alunos com NEE, mas percebi que essa oportunidade ainda seria possível em um trabalho de conclusão de curso, em que ousei reunir minhas experiências com alunos “normais”, minha bagagem teórica e prática adquirida na graduação com o imenso desejo de adentrar no universo de jovens autistas.

Assim, inicio esse trabalho apresentando uma vivência de estágio realizada em uma escola particular de Ouro Preto-MG. O Estágio de Regência II aconteceu em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, no período de 22/03/2018 à 13/06/2018, com carga horária total de cinco horas e meia. Participaram do estágio cerca de 10 alunos por turma.

A instituição referenciada apresenta como princípio fundamental ³a promoção de uma educação que favoreça a formação plena de sujeitos autônomos na construção de conhecimentos, objetivando a formação de pessoas críticas, conscientes e responsáveis.

¹ Utilizaremos o termo Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEE), conforme Marchesi e Martin (1993) apud Passerino e Santarosa (2003) que define “as PNEEs como pessoas que “apresentam algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização e que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de suas idades”. (s/n).

² A malformação de Dandy-Walker inclui a agenesia completa ou parcial do vermis cerebelar, dilatação cística do quarto ventrículo e alargamento da fossa posterior com deslocamento dos seios laterais. (Vieira et al; 2017, p. 4).

³ Informações retiradas do site da Instituição – Acesso em 19 de novembro de 2018.

Os objetivos do Estágio de Regência II no Ensino Fundamental I foram:

- Observar a integração dos alunos com os colegas;
- Trabalhar o reconhecimento e a integração dos alunos nos trabalhos em grupo;
- Induzir o aluno a reconhecer e explorar o espaço com os outros colegas nos jogos teatrais;
- Preparar o aluno a experimentar o corpo através dos gestos e movimentos corporais;
- Observar a participação e desenvolvimento dos alunos nos jogos de atenção, observação e improvisação;
- Incentivar os alunos na integração com os colegas na elaboração das cenas;

O professor que licenciava as aulas de Teatro e de História possui formação em História e Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto-MG (UFOP) e trabalhava na escola desde março de 1997, com os alunos do 1º ao 9º ano.

2.1. Reflexões: Da sala de aula para a sala de teatro

A falta de espaços adequados nas escolas ainda torna difícil o ensino de teatro, tanto nas instituições públicas quanto particulares. Uma sala de teatro deveria conter uma boa iluminação, acústica e um espaço apropriado que competi ao número estimado de alunos.

O espaço físico adequado para a prática das aulas de teatro é dispendioso, o que acaba fazendo com que os docentes optem por salas improvisadas, como salas de vídeos, pátio, corredor, salas de aula e quadras. Assim, os professores têm de criar estratégias para manter a atenção dos alunos em espaços inadequados para a realização das práticas.

Durante o estágio, as aulas de teatro aconteciam na maioria das vezes no pátio da escola, que ficava ao lado da quadra, local onde aconteciam simultaneamente as aulas de educação física e ensaios de festa junina. O ruído dessas atividades acabava atrapalhando as aulas de teatro.

Um espaço adequado para as aulas de teatro proporciona um ambiente mais agradável para os alunos, propício ao trabalho de técnicas de concentração, técnicas vocais, corporais, entre outras.

Infelizmente, não são todas as escolas que valorizam as aulas de teatro e/ou se comprometem em oferecer espaços adequados para tais atividades. De acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais 2 (PCNs) as aulas de artes “tem uma função tão

importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades” (BRASIL, 1997).

Conclui-se que as aulas de teatro nas escolas ainda enfrentam muitos desafios, que vão desde a desvalorização à falta de espaços adequados.

2.2. Desenvolvimento do Estágio

Ao longo do período de regência foram realizados junto ao professor regente, jogos teatrais, baseados na metodologia da autora Viola Spolin, com as turmas do 1º, 2º, 3º e 5º anos, e, com o 4º ano, a criação de uma rádio.

Os alunos do 1º ano realizaram as seguintes atividades:

a. Reconhecimento e exploração do espaço, através dos exercícios de exploração dos planos (baixo, médio e alto).

b. Jogos de expressão corporal (exercícios plásticos). As crianças movimentavam o corpo de acordo com os comandos dados: quando escutavam o número 1 (andavam normal) número 2 (rolavam no chão e falavam o nome de uma fruta) número 3 (cantavam uma música) e 4 (pulavam).

c. Jogos de expressão corporal: Em roda, cada criança ia ao centro para realizar um movimento e todos produziam o mesmo movimento, assim sucessivamente.

d. Canções e improvisos: “Música da pipoca” (“uma pipoca fica dentro da panela, outra pipoca vem querendo conversar daí começa um tremendo falatório e ninguém mais consegue esconder, é um tal de ploc, ploc, ploc”). Toda vez que se falava a palavra “pipoca” as crianças pulavam para frente e no “ploc” elas pulavam para frente e para trás.

e. No improviso a “fábrica de chocolate”, em grupo, cada criança criava uma cena, contendo: início, meio e fim. Como regra, elas deviam inserir um problema na fábrica de chocolate e solucioná-lo em cena.

f. Filme “Tempos Modernos”: O objetivo deste filme foi trabalhar com as crianças gestos e objetos imaginários. Após assistirem o filme, as crianças criaram ações somente com gestos, ou seja, sem fala.

g. Jogos de expressão corporal e trabalho em equipe: Devido a dificuldades em trabalhar em grupo com as crianças inserimos uma montagem de dominó coletiva.

h. Cenas com figurinos e objetos imaginários: as crianças escolheram os figurinos que eles tiveram acesso para criação de um personagem, e, em seguida, criaram cenas com objetos imaginários.

i. Aula da saudade: No último dia de aula com as crianças, foi proposto uma aula de relaxamento com massagens, exploração do espaço e dança;

Com as crianças do 2º e 3º anos foram realizados jogos descritos abaixo:

a. Jogos de atenção, observação e improviso: As crianças criaram objetos imaginários com o corpo, e em seguida apresentaram estes para os outros colegas.

b. Jogos de expressão corporal: as crianças começaram caminhando normalmente pelo pátio, como no cotidiano, de acordo com o ritmo das palmas, e foram aumentando a velocidade para uma caminhada mais rápida, como se estivessem atrasadas para ir à escola. Aumentavam ainda mais um pouco a velocidade, como uma leve corrida para não perderem a van escolar. Por último, aumentaram para um ritmo mais rápido como se fossem chegar atrasados na aula de teatro.

c. Jogos de improviso: As crianças começavam assentadas em um banco, como se estivessem no ponto de ônibus. Neste contexto aconteciam várias situações do cotidiano: ônibus atrasado, pessoa conversando alto, um carro passando rápido na poça da água e molhando os passageiros. O objetivo era observar a reação das crianças frente à essas situações.

d. Integração com os colegas na elaboração da cena: As crianças andavam no pátio, observavam o corpo, o espaço, olhavam no olho de quem passava por ela, cumprimentava quem estivesse passando e quem estava longe. Paravam em frente de alguém, cumprimentavam falando, depois com aperto de mão e em seguida cumprimentavam de formas diferentes das convencionais de se cumprimentarem. A regra era explorar todas as formas possíveis de se cumprimentarem que se lembravam.

e. “Máquina Maluca”: Com o corpo as crianças criaram gestos e sons com a boca e com o corpo. Cada criança foi ao centro da roda e criou um gesto e um som, a outra criou outro gesto e outro som, assim sucessivamente criaram uma “máquina maluca”.

f. Filme “Tempos Modernos” com o ator Charles Chaplin: O objetivo deste filme foi trabalhar com as crianças gestos e objetos imaginários. Após assistirem o filme, as crianças criaram ações somente com gestos, ou seja, sem fala.

g. Ressignificação de objetos e criação de personagens: Em grupos as crianças criaram cenas resignificando as cadeiras e também inseriram personagens criados por elas com as cadeiras.

h. Aula da saudade: No último dia de aula com as crianças, fizemos uma aula de relaxamento com massagens, exploração do espaço e dança.

Os alunos do 4º ano criaram uma rádio conforme descrição abaixo:

a. Preparação e criação do roteiro cênico “Rádio”. Os alunos iniciaram a criação do roteiro cênico da rádio resgatando suas memórias de propagandas ouvidas por eles. Em seguida escreveram esses textos no papel.

b. Roteiro Cênico: Seguindo a aula anterior, os alunos se dividiram em grupos e criaram uma rádio coletiva.

c. Mostra da criação de rádio pelos alunos para seus colegas: Os alunos mostraram para o restante dos colegas, as propagandas que foram feitas por eles, em seguida fizeram um recorte dessas propagandas e criaram o roteiro cênico.

d. Ensaio da rádio com os instrumentos musicais: Os alunos criaram sons com instrumentos musicais e inseriram na “Rádio”.

e. Ensaio da rádio com os instrumentos musicais: Em parceria com os alunos da turma de música do 5º ano, cantaram músicas que contribuíram com a “Rádio”, que foram apresentadas na Feira Cultura da escola.

f. Criação da Rádio Novela: Após a criação da “Rádio”, os alunos criaram uma rádio novela. Neste contexto, os alunos se dividiram em grupos e criaram roteiros para a rádio novela.

g. Aula da saudade: Último dia de aula com as crianças, tivemos aula de relaxamento com massagens, exploração do espaço e dança.

As atividades realizadas com os alunos do 5º ano foram:

a. Preparação e seleção de materiais para serem utilizados no processo de criação (figurino/ cenário). Os alunos iniciaram com a criação de personagens, com os figurinos que foram trazidos de casa pelos alunos.

b. Jogos de expressão corporal (gestos/movimentos) para criação de personagens: Os alunos foram ao encontro de objetos que estavam espalhados pelo pátio, cada um deixou-se atrair por um objeto e o pegou. Observavam esse objeto em suas funções originais, em seguida exploraram os movimentos, posturas e organização dos objetos que não são originais.

Tentam olhar para o objeto de outra forma. Por exemplo: se aquele objeto encontrado foi uma vassoura, eles vão utilizá-la como vassoura (função original) e em seguida vão explorar essa vassoura de outra forma (não original) dando outro significado para ela, a vassoura pode virar, por exemplo, um telescópio. Algumas instruções foram dadas para os alunos durante o exercício para que refletissem. (Como o objeto anda? Como é o corpo desse personagem? Como deslocar para qual direção? Quais as reações que o corpo mostra após deslocar de um lugar para o outro? O personagem percebe as coisas que estão a sua volta? Como percebe? Como reage? Como é o corpo dele?). Essas instruções auxiliavam na percepção e exploração do funcionamento do corpo a partir desses comandos.

c. Criação de textos teatrais: Após a pesquisa corporal e gestual para a criação dos personagens, os alunos começaram a elaborar roteiros com características dos personagens criados por eles e de seus colegas, em seguida, esses roteiros foram agrupados para uma criação coletiva.

d. Ações em espaços diferentes: Acompanhados pelos professores, os alunos foram explorar a criação de cada personagem na rua. Um aluno foi o guia e outro foi guiado. O aluno que foi guiado ficou com os olhos fechados. Essa atividade auxiliou na percepção, na confiança com o outro, exploraram cheiro e sensações em espaços fora da escola. A regra desse exercício foi manter o corpo do personagem construído por eles. Tal como Viola Spolin, “se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar” (SPOLIN, 2007).

e. Aula da saudade: No último dia de aula com as crianças, foi proposto uma aula de relaxamento com massagens, exploração do espaço e dança;

2.3. Reflexões

Após concluir as atividades do Estágio de Regência II com as turmas do 1º ao 5º ano, destaco algumas atividades que foram mais impactantes:

No 1º ano, as crianças tiveram dificuldades com o trabalho em grupo, como nos jogos de expressão corporal e o trabalho em equipe. Os alunos não estavam conseguindo formar uma imagem coletiva, uma vez que cada um queria fazer a sua própria imagem, o que não era objetivo dessa prática. Assim, a atividade foi interrompida e inserido a montagem coletiva de um dominó, o que permitiu que eles entendessem a atividade e a concluísse.

No 2º ano, nos jogos de improviso, as crianças começavam assentadas em um banco simulando estarem em um ponto de ônibus. Nesta atividade, foi necessário mudar o

tema “a espera no ponto de ônibus”, para se adaptar à realidade dos alunos. A maioria deles não utilizavam transporte público, por pertencerem à famílias com maior poder aquisitivo. Assim, foi proposto que eles criassem situações de espera, de acordo com o cotidiano deles, como esperar o pai buscar e trazer de carro à escola ou um amigo que está atrasado.

No 3º ano, foram trabalhados os mesmos jogos dos alunos do 2º ano. Entretanto, por serem mais velhos, os alunos não tiveram dificuldades na elaboração dos jogos teatrais.

No 4º ano, os alunos criaram uma rádio com informações sobre acontecimentos em Ouro Preto e também fizeram propagandas de produtos durante a rádio. Finalizamos o trabalho a apresentando-o na Feira Cultura da escola. Durante a rádio os alunos tiveram que treinar suas habilidades de memorização tanto para resgatar memórias de propagandas ouvidas por eles, quanto para decorarem os textos apresentados.

No 5º ano foi observado que os meninos criavam com frequência personagens com características violentas, como armas, tiros e assaltos. Exploramos essa situação buscando compreender o porquê de tais criações e os incentivamos a criar outros personagens.

Um fato relevante, e que foi um dos motivadores desse trabalho, é que ao longo do estágio deparei-me com dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, um cadeirante e um aluno com Síndrome Dandy Walker. Eu e o professor tivemos dificuldades na inclusão desses alunos nas atividades. Na atividade “Música da pipoca”, por exemplo, toda vez que se falava a palavra pipoca as crianças pulavam para frente e no “ploc” elas pulavam para frente e para trás. Quando a atividade foi inserida no plano de aulas, havíamos esquecido que na turma do 2º ano havia um aluno cadeirante. Por não conseguirmos adaptar a atividade, por medo que o aluno caísse ou se machucasse, acabamos propondo outra atividade.

Na atividade ressignificação de objetos e criação de personagens, em que as crianças criavam cenas ressignificando as cadeiras e também inseriam personagens criados por elas com as cadeiras, o aluno com a Síndrome de Dandy Walker ficava disperso, andando pelo pátio sempre girando um graveto e não realizava atividades.

Quis chamar o aluno para participar, entretanto, a orientação foi que eu o deixasse quieto, que, caso ele sentisse vontade, viria participar.

Achei estranha aquela conduta e fui conversar com ele. Tirei o meu sapato, coloquei no ouvido e perguntei para o que ele achava que eu estava fazendo. Ele respondeu “telefone”. Falei pra ele “agora é a sua vez”! Ele pegou o sapato e passou na perna, eu perguntei: “Isso é um ferro de passar roupa?” Ele respondeu que sim. Propus outro exemplo,

passei o sapato na cabeça, ele disse: “penteando os cabelos”. Posteriormente propus apresentar um teatro para os colegas. Ele concordou e fomos apresentar a nossa ressignificação com o objeto “sapato”. E foi ótimo! Ele ficou muito contente com a curiosidade dos colegas tentando descobrir o que a gente fazia com o sapato. Após isso ele começou a participar mais das aulas.

Neste dia percebi que havia inclusão na aula de teatro, mas não integração. A inclusão insere a criança na escola, mas é por meio da integração que se trabalha com intervenções pontuais com o aluno para que ele possa acompanhar as propostas da escola. Segundo Fernandes (2011) apud Nunes e Silva (2016), entende-se “a integração como um processo no qual, indivíduos com NEE são inseridos no programa da escola regular e apoiados individualmente a participarem deste. (s/n)”. Sendo assim, cada aluno deveria receber o apoio adequado para sua necessidade específica:

A proposta do tempo presente é que todos possam ser assistidos, sem nenhum tipo de distinção, respeitando as diferenças e desigualdades de cada um. São as diferenças que contribuem para o convívio no mesmo espaço e tempo e são elas que tentam igualar a todos. Cabe aos sistemas (escolar, saúde, assistenciais, econômicos, etc.) trazerem para si os grupos de excluídos e se transformarem para que todos possam ser participativos (Nunes e Silva, 2016).

Essa experiência me fez refletir sobre o papel do professor com o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) e me remeteu à lembrança de um período em que licenciei aulas de arte em uma turma que havia uma criança autista.

Minha primeira experiência com um aluno autista foi em uma escola onde licenciei aulas de Artes Visuais para crianças com idades de 1 a 10 anos. Esse aluno era do Ensino Fundamental I e tinha 8 anos. Em uma atividade em que recortávamos um “Tangram” e posteriormente colávamos em uma folha a imagem criada, percebi que apenas um aluno não havia terminado a atividade. Os demais alunos foram liberados e solicitei à esse aluno que terminasse sua tarefa, ele simplesmente respondeu que não a terminaria. Disse a ele que ele poderia terminar na aula seguinte, quando ele me surpreendeu dizendo “vou terminar agora”. Eu disse que tudo bem, que ele poderia finalizar, mas a discussão não terminava, ele dizia que não iria fazer e em seguida voltava atrás dizendo que iria concluir a atividade.

Fiquei sem entender o ocorrido. O aluno começou a chorar, momento em que a professora regente entrou em sala e me disse que o aluno era autista e, quando se sentia pressionado tinha essas reações.

Em momento algum fui comunicada pela escola sobre essa especificidade do aluno. Descobri somente neste dia, mediante o acontecimento relatado. Se houvesse um trabalho com a toda a equipe escolar, seria possível minimizar esse tipo de situação, poupando tanto o aluno quanto o professor desse constrangimento.

A experiência com alunos com necessidades educativas especiais despertou em mim a vontade de trabalhar teatro com esses sujeitos, em especial, os autistas. Daí o levantamento da seguinte questão: É possível utilizar as técnicas teatrais em prol do sujeito autista? Essa pergunta guiará esse trabalho.

3. ABORDAGENS TEÓRICAS

Neste capítulo, abordaremos conceitos teóricos que norteiam esse trabalho, sendo dividido em 5 seções: Na Seção 3.1. falaremos sobre a recepção teatral, na seção 3.2. sobre fruição teatral, na seção 3.3. apresentaremos uma breve descrição dos Jogos de improviso da Viola Spolin e finalizamos com uma abordagem do Teatro do Oprimido (seção 3.4.), onde serão trabalhados o Teatro Imagem, o Teatro Fórum e o Arco-íris do Desejo.

3.1. Recepção Teatral

O termo “recepção” refere-se ao ato ou efeito receber, de obter ou aceitar algo. Assim, a recepção teatral é a forma como o espectador recebe uma cena ou um jogo de teatro.

O termo recepção teatral surgiu na década de 50 quando, nessa época, valorizavam-se as questões quantitativas referentes ao espectador, ou seja, não era interessante a opinião do público, mas a quantidade de pessoas que frequentavam os espetáculos teatrais. Molina apud De Marinis:

Informa que as pesquisas da opinião do público – como era chamada a aglomeração de pessoas que assistiam a um espetáculo – datadas da década de 50 do século XX eram, em sua grande maioria, quantitativas, preocupando-se com números e tratando os espectadores como um grupo homogêneo (MOLINA APUD DE MARINIS, 2011, p.12).

Na década de 70 com a teoria teatral, deu-se início aos estudos sobre o espetáculo e sua relação com o texto e com o espectador. Foi neste momento que ocorreu a mudança do nome “público” para “espectador” em relação à recepção teatral. O espectador passa ter mais importância, considerado como ser pensante, ativo, e que tem suas próprias particularidades, opiniões e realidades diversas.

O público deixa de ser mero espectador para torna-se protagonista, podendo participar, opinar, ter sentimentos, empatia e catarse. O espectador é um jogador, que está sempre envolvido e atento no que está assistindo e não apenas receptor de uma peça sem gerar reflexão.

Neste sentido, o estudo da recepção teatral é importante para observar e compreender como espectador recebe e responde às propostas de uma cena ou dos jogos teatrais.

A recepção e interpretação de cenas ou jogos teatrais vão além dos conhecimentos que o espectador possui à cerca do teatro em si, e pode variar conforme a sua experiência de vida, seu olhar e sua sensação de prazer após passar por essa experiência.

As interpretações individuais variam apesar da delimitação do contexto, circunstâncias e convenções presentes na cena; mas, dependam também não apenas do conhecimento que os espectadores possuem sobre a forma teatral e a temática apresentadas, mas também do gosto e experiências pessoais. (CABRAL, 2008, p.6).

Neste estudo buscaremos observar como os sujeitos investigados irão receber, perceber e interpretar alguns jogos teatrais, sem o intuito de avaliá-los.

3.2. Fruição Teatral

O ato de fruição em relação a um espetáculo teatral diz respeito à como o espectador se deleita a uma experiência ou vivência com uma cena ou a um jogo teatral. Segundo Barthes a melhor tradução para a palavra fruição seria:

(Prazer/Fruição (*): terminologicamente isto ainda vacila, tropeço, confundo-me. De toda maneira, haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras, o paradigma rangerá, o sentido será precário, revogável, reversível, o discurso será incompleto.) Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer (este prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura - a mim, escritor - o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu “o drague”), sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo. (BARTHES, 1998, p.8).

O trecho retirado do “O Prazer do Texto”, refere-se à “fruição” como ato de aproveitar, usufruir e/ou desfrutar, neste caso, de uma leitura. Cabendo ao escritor a criação de um espaço para que essa fruição aconteça, e ao leitor, desfrutá-la ou não.

A relação entre fruição e obra teatral estão na subjetividade de como cada indivíduo experencia o fazer teatral. A fruição teatral é importante para o espectador, pois ele cria sua autonomia a partir da interpretação, apreciação, experiência e contemplações construídas. Cada espectador frui a uma obra de acordo suas particularidades individuais.

Assim, pretende-se observar como os jovens autistas irão fruir individualmente após os jogos teatrais selecionados.

3.3. Jogos de improviso da Viola Spolin

Viola Spolin foi autora e diretora de teatro, considerada por muitos como a fundadora do teatro improvisacional. Publicou inúmeros textos para improvisação, sendo sua primeira obra “O livro improvisação para o teatro”, que se tornou referência para educadores e professores de interpretação. (SPOLIN, 2017).

Segundo Spolin, os jogos teatrais possibilitam o indivíduo lidar com regras, estimula a ação, a espontaneidade, a criatividade, o trabalho em grupo e a resolução de problemas:

Jogando, os alunos não irão adquirir apenas habilidades de performance, mas aprenderão também as regras básicas para contar histórias, apreciação de literatura e construção de personagens. Por meio do jogo, eles irão desenvolver imaginação e intuição, e descobrir como se projetar em situações não familiares. Ao serem expostos às suas possibilidades criativas e artísticas irão compreender a concentrar suas energias, a compartilhar aquilo que conhecem. Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida. (SPOLIN, 2007, p. 27).

Neste projeto serão utilizados três jogos da autora Viola Spolin, descritos a seguir.

1º Jogo: *Câmera Lenta*, cujo objetivo é trabalhar o movimento e a expressão corporal ao se movimentar em câmera lenta. Trata-se de um jogo de movimento rítmico, neste caso o movimento lento. A regra desse jogo é fazer todos os movimentos em câmera lenta, com o intuito de explorar o movimento e a expressão física.

2º Jogo: *O Jogo de espelho* auxilia os jogadores a refletir sobre o outro e não a imitá-lo. O objetivo do jogo não é interpretar, mas refletir o que o outro propõe. Em duplas ou em maiores grupos um participante faz o movimento e o outro reflete, depois, os participantes trocam de papéis, o que refletiu passa a realizar os movimentos.

3º Jogo: *O Baú de Chapéus* tem por objetivo criar rapidamente um personagem através da seleção de figurinos e em seguida improvisar uma cena. O objetivo do jogo é mostrar como as cenas podem ser improvisadas a partir dos figurinos escolhidos pelo grupo. Nos jogos de improviso o participante desenvolve agilidade e rapidez para construção da cena e a criação do personagem.

3.4. Teatro do Oprimido

O *Teatro do Oprimido* foi criado pelo dramaturgo, diretor e teórico de teatro Augusto Boal, nascido no Rio de Janeiro. Augusto Boal dirigiu centros de teatro na França e

também no Rio de Janeiro buscando lutar contra todas as formas de opressão, desenvolvendo a luta dos explorados e oprimidos.

No período da ditadura militar, Boal juntou-se a intelectuais e educadores na América Latina para desenvolverem uma conscientização sobre os oprimidos, momento em que foi criado o projeto de alfabetização, AIFIN- Programa de Alfabetização Integral, no Peru, na década de 70, cuja a metodologia teve como a inspiração a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que propõe uma pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante, e sociedade (Cabral, 2005).

Paulo Freire propõe uma explicação da importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre acção e reflexão (CABRAL, 2005, p.200).

O *Teatro do Oprimido* é um método impactante na transformação pessoal, política e social, e que pode ser usado por todos aqueles que são de alguma forma oprimidos, ou seja, pessoas que sofrem ou já sofreram alguma forma de opressão.

Para Boal (2005) oprimidos e opressores não podem ser candidamente confundidos com anjos e demônios. Quase não existem em estado puro, nem uns nem outros. Desde o início com o teatro do oprimido fui levado, em muitas ocasiões, a trabalhar com opressores no meio dos oprimidos, e também com alguns oprimidos que oprimiam. (BOAL, 2005, p.23).

O *Teatro do Oprimido* é elucidado por técnicas (teatro invisível, teatro jornal, teatro imagem, teatro fórum, arco-íris do desejo, entre outras), engajadas em diversas causas sociais (Neves, 2006). Nessa perspectiva, o espectador assume o lugar de ator, deixando de ser testemunha para ser protagonista, ou seja, passa a ser o personagem principal de uma peça, e que ocupará o centro da acção e dos conflitos. Nas palavras de Boal:

Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso produz-se a catarse; no segundo uma 'conscientização'. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria acção! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume o

papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores. (BOAL, 2005, p. 182).

As diversas técnicas podem ser aplicadas na luta social, na política, na psicoterapia, na pedagogia, no campo, na cidade e na escola, tendo como proposta apoiar os oprimidos através do teatro. Dentre as técnicas utilizadas destacamos o Teatro Imagem, o Teatro Fórum e o Arco-íris do Desejo, que serão utilizadas neste trabalho.

3.4.1. Teatro Imagem

No *Teatro Imagem* tem-se a intenção de ensaiar uma transformação da realidade, através do uso da imagem corporal. Neste caso, não se usa a palavra, apenas o corpo.

Através do Teatro Imagem os participantes desenvolvem outras formas de percepção, através de fisionomias, dos objetos, das cores, da visão, dos sentimentos de alegria e tristeza, e não apenas por meio da expressão vocal para demonstrar as realidades concretas e sensíveis referidas pelo som e pelo traço. (BOAL, 2005)

No final do jogo os escultores debatem sobre as modificações das esculturas feitas. Cada escultura elaborada pelos escultores terá um significado particular, de acordo com suas vivências e experiências.

3.4.2. Teatro Fórum

No *Teatro-fórum* os espectadores debatem suas ideias apresentadas na cena com outros participantes que podem contrapor expondo as suas. Dessa forma, o participante torna ator da ação podendo interromper quando necessário para solucionar os problemas ocorridos na situação apresentada.

Os participantes⁴ apresentam uma cena e *Spect-atores*⁴, são convidados a entrar em cena, expondo seus pensamentos, estratégias e desejos para sugerir possíveis alternativas inventadas por eles. Abaixo, a descrição de uma cena criada por Boal em uma de suas oficinas:

Uma mulher que não sabia ler encontrou uma carta do marido, que ele dizia ser uma receita. Como ela não sabia ler, perguntou à vizinha sobre o que estava escrito. Ela descobriu que o marido escrevia cartas para a amante. A cena é interrompida. Os participantes criaram estratégias para tentar solucionar o problema da mulher. Uma senhora que chamou a

⁴ Termo criado por Boal (1996), para designar o público que sai de sua condição de espectador para ser ator.

atenção do Boal, entrou na cena, começou a conversar manso, fez comida e em seguida bateu no marido. Ela explicou que sentiu muita raiva do marido que estava aproveitando do fato da mulher não saber ler para trair (BOAL, 2005).

O exemplo citado ilustra a forma como o espectador, que em princípio assume uma forma passiva diante de uma situação, pode se tornar sujeito atuante, transformador da ação dramática que lhe é apresentada.

3.4.3. Técnica de Teatro e Terapia o Arco-Íris do Desejo

O *Arco-íris do Desejo*, de Augusto Boal (1996) é uma técnica teatral e terapêutica que compõe o arsenal da metodologia do Teatro do Oprimido (Boal, 2005).

O título Arco-íris do Desejo sugere a junção de todas as cores para combiná-las com o que se deseja, ou seja, “todas tentam ajudar a analisar-lhe as cores para recombina-las noutras proporções, noutras formas, noutras quadros que se desejam”. (Boal, 1996, p.29).

No período em que morou na Europa, Augusto Boal iniciou a elaboração do *Arco-íris do Desejo* ao perceber algo diferente naqueles participantes que eram “oprimidos de opressões desconhecidas” (BOAL, 1996, p.23). Neste contexto, o autor havia se deparado com várias opressões: como miséria, fome, condições de trabalho precárias, salários baixos e etc. Em suas oficinas ele percebeu que os participantes apresentavam quadros diferentes de opressões que ele não estava acostumado, como pessoas oprimidas pela solidão e pelo medo do vazio.

Quatro jogos do *O Arco-íris do Desejo* serão utilizados nesse trabalho, conforme descrição abaixo:

A imagem da palavra: Primeira técnica que o Augusto Boal utilizou no teatro-imagem, em que se pede aos participantes para formarem imagens com seus corpos a partir de palavras escolhida pelos próprios participantes. “As imagens podem ser construídas com seu próprio corpo, com seu corpo e com mais de outra pessoa, ou com todos os corpos e todos os objetos possíveis”. (BOAL, 1996). O objetivo dessa técnica é desenvolver a criatividade por meio da realização das imagens corporais.

Ilustrar um tema com o próprio corpo: Cada participante escolhe um tema a ser apresentado com o próprio corpo e que não deve ser visto previamente pelo grupo, afim de não serem influenciados pelos precedentes. Cada participante vai ao centro, e com o próprio corpo, mostra a imagem sobre o tema. Quando todos tiverem feito suas imagens

individualmente, o diretor pergunta se houve alguma imagem diferente das que foram apresentadas. Quando todos já tiverem passado ao centro, o diretor procede à *dinamização*.

A dinamização: O diretor propõe aos participantes irem ao centro realizar uma mesma imagem escolhida pelo grupo. Se antes cada participante fazia a sua imagem individual de forma pessoal e subjetiva, neste momento, todos mostram a imagem ao mesmo tempo e se tem uma visão múltipla do tema. Não se trata mais de uma imagem individual, mas de uma imagem coletiva, cujo objetivo é desenvolver a interação entre os participantes e explorar a expressão corporal de cada um deles.

Ilustrar um tema com o corpo dos outros: Neste exercício utiliza-se o corpo dos demais participantes. O diretor solicita aos demais participantes que faça a imagem corporal proposta pelo grupo. Após terminar as imagens o grupo é consultado, podendo estar em desacordo ou em acordo, e, em seguida as imagens consideradas inúteis são descartadas. Propõe-se aos demais acrescentar o que for mais significativo. Após chegarem a um comum acordo o grupo apresenta a imagem construída coletivamente. Esse método desenvolve nos participantes a decisão coletiva, após realizarem as imagens corporais, eles discutirão em grupo sobre o que é importante permanecer nestas imagens.

A imagem da hora: O diretor solicita ao grupo que caminhe pela sala, em seguida fornece três tipos de ordem: 1) horário 2) imagem e 3) ação. O horário pode ser: meio dia, seis horas da manhã, onze da noite, ou especificando o dia da semana, por exemplo: domingo de manhã, sábado à noite. Em seguida o diretor ordenará a imagem, onde o grupo vai realizar imagens de coisas que eles fazem habitualmente nesses horários. Para finalizar o diretor pede para os participantes iniciarem o diálogo com os personagens que costumam se relacionar a essa hora do dia. Cada participante fica no seu próprio mundo particular, sem tem contato com os outros. Após essa experiência, o diretor observa as semelhanças e pergunta aos participantes o que fizeram, como vivenciaram, como se sentiram e quais as relações estabeleceram com outros personagens. Através da técnica *imagem da hora* os participantes entram em situações cotidianas e também relacionam-se com ou outros em sua volta.

4. O AUTISTA

O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), caracterizado por prejuízos na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses (KLIN, 2006).

O termo Autismo foi usado em 1912 por Eugen Bleuler para descrever o comportamento de pessoas esquizofrênicas e proveio da palavra grega “autos” que significa “eu mesmo”. Posteriormente, Leo Kanner, em 1943, descreveu quadros que ele chamou de “autismo infantil”. (CASTILHO E RIBEIRO, 2011).

A nomenclatura atual é “Transtorno do Espectro do Autismo” (TEA), por se tratar de um conjunto de comportamentos que afeta cada indivíduo de modo e grau diferentes. No TEA os pacientes são classificados em graus de comprometimento: Leve, moderado ou severo, com isso, a detecção de sinais de risco de autismo fica mais eficaz (MORAL ET AL., 2017).

Segundo Klin (2006) o diagnóstico do autismo “requer pelo menos seis critérios comportamentais, sendo um de cada um dos três agrupamentos de distúrbios na interação social, comunicação e padrões restritos de comportamento e interesses”. (p.S5). Dentre os comportamentos apresentados pelo autor, destacamos: o uso de formas não-verbais de comunicação e interação social, não desenvolvimento de relacionamentos com colegas, uso estereotipado e repetitivo da linguagem, adesão inflexível a rotinas ou rituais não-funcionais específicos; maneirismos estereotipados e repetitivos.

Para Jerusalinsky (2012), “o fator comum em todos estes pacientes é uma incapacidade para se relacionar de maneira habitual com as pessoas e as situações, começando esta dificuldade a partir do início de suas vidas.” (p. 41).

A detecção de sinais de risco de autismo inicia-se antes dos trinta meses de idades (BURSZTEJN, 2016), normalmente mediante preocupação dos pais com atraso no desenvolvimento linguístico, reação anormal à sons de objetos inanimados (como um aspirador de pó) e pouca interação social. (Moral et al., 2017).

Uma forma mais branda de autismo é caracterizada por alguns autores como Síndrome de Asperger. Em 1944, Hans Asperger, um pediatra austríaco, estudou crianças com dificuldades de linguagem não verbal e interação social, além de fisicamente desajeitadas (KLIN, 2006). Segundo Castilho e Ribeiro (2011) a Síndrome de Asperger “designa uma

condição muito similar ao autismo nos quesitos comunicação e sociabilidade, contudo não há uma deficiência intelectual ou linguística” (p. 1907). Existem controvérsias a respeito da diferenciação de quadros, sendo a Síndrome de Asperger considerada por alguns autores como um autismo de alto funcionamento, e por outros como sendo quadros distintos (CASTILHO E RIBEIRO, 2011).

Não existe cura para o autismo, pois não é uma doença, e sim uma condição neurológica (Moral et al., 2017), mas existem possibilidades de intervenções para se trabalhar, por exemplo, habilidades de aprendizagem, de reciprocidade sócio emocional, de comunicação social, além da possibilidade de oportunizar ambientes planejados para evitar e/ou diminuir a ocorrência de problemas de comportamento como estereotípias corporais e gestuais e comportamentos agressivos (Faria et al., 2018).

“Se a tentativa de cura parte do reconhecimento de sua impossibilidade o que se espera e solicita a criança nunca excede o círculo do possível, ou seja, da persistência de sua patologia”. (JERUSALINSKY, 2012, p.67).

4.1. A inclusão educacional do autista

Observa-se que ainda hoje a escola não está preparada para receber crianças autistas, necessitando uma maior aproximação entre o conhecimento das práticas pedagógicas em ambiente escolar e a sua real execução (Faria et al., 2018).

Segundo Faria (2018), os principais fatores identificados no Brasil que têm contribuído para o fracasso de processos inclusivos de alunos com TEA no ensino regular são o despreparo de equipes educacionais para manejo comportamental e estimulação de habilidades de aprendizagem, despreparo de pais e/ou cuidadores para manejo do filho, concepções equivocadas de equipes educacionais em relação ao TEA e práticas psicopedagógicas não sustentadas em evidências científicas (p. 364).

Quando um professor não está preparado e se depara com uma criança com deficiência na sala de aula, ele acaba ficando sem saber como lidar com a situação e muitas das vezes essas crianças acabam sendo excluídas. A criança com deficiência ou não, deve se sentir integrada na sala de aula, ou seja, participando das atividades e não isolada das outras crianças. Neste contexto, “não se está incluído ao compartilhar um prédio e ficando sozinho ilhado num canto, isolado no seu próprio mundo” (PÁEZ, 2001, p.30).

Por apresentarem dificuldades de interação social e demonstração de afetos, e/ou comportamentos de agressividade, os autistas tendem a ser excluídos, inclusive pelos pais, que, muitas vezes não aceitam o filho como autista. Na maioria das vezes acabam tendo seus

quadros instáveis, devido à falta de cuidado e atenção somados aos inúmeros diagnósticos que podem confundir o quadro do paciente.

Na escola, na maioria das vezes não há profissionais capacitados e recursos adequados para atender esses alunos no ambiente escolar. Torna-se necessário profissionais capacitados e materiais didáticos que atendam a todos que frequentam o espaço escolar numa perspectiva de educação especial. Nesse sentido Faria et al., 2018 argumentam que:

Devem fazer parte da formação de um professor, cuja área de atuação seja a educação básica, vários aspectos importantes, dentre eles, conhecimento acurado das diferentes condições clínicas que determinam uma NEE⁵, habilidades para planejar adaptações e modificações curriculares que garantam uma educação e ensino de habilidades de aprendizagem diferenciadas (p. 356)

É essencial a oferta de programas especializados para esses alunos, que ofereça acompanhamento não só para o aluno, mas também aos familiares, para que estes sintam-se confortáveis e seguros no ambiente escolar.

A Associação de Amigos Autistas- AMA15 uma instituição beneficente e sem fins lucrativos fundada em 1983 por pais de crianças autistas na cidade de São Paulo, adotou o método TEACCH- Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação e o ABA- Análise Aplicada do Comportamento (PRAÇA, 2011).

O TEACCH foi desenvolvido nos Estados Unidos na década de sessenta no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte. Trata-se de um programa educacional e clínico, que atua numa perspectiva psicopedagógica, buscando observar o comportamento das crianças autistas em diversas situações e estímulos, visando promover a independência e autonomia dos alunos. O ensino estruturado é um dos aspetos pedagógicos mais importantes do Método TEACCH, pois:

(...) tem como base a estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovendo assim uma organização interna que permite à criança uma facilidade na sua aprendizagem e na sua autonomia, diminuindo a probabilidade de existirem problemas de comportamento. (DGIDC, 2008, p.18).

Assim, percebe-se a importância de práticas que foquem no desenvolvimento de competências do sujeito autista, que possam ser promovidas por diferentes áreas de conhecimento. Acreditamos que o teatro possa ser uma dessas áreas, capaz de oportunizar e despertar as potencialidades desses sujeitos.

⁵ Necessidade educativa especial

4.2. Diálogos entre autismo e teatro

Práticas teatrais e corporais voltadas para jovens e crianças autistas, têm sido promovidas no intuito de despertar a sensibilidade de profissionais, professores e pais de autistas, tal como o projeto denominado “Práticas de Teatro Corporais na Formação de Educadores de Crianças e Jovens com Autismo e Atenção Psicológica na atividade teatral com educadores de autistas em curso de formação”, da Puc-Rio (LOBO e PRADO, 2016), que tem como proposta auxiliar os professores, familiares e profissionais da área de psicologia na temática sobre o autismo.

O objetivo dessa interdisciplinaridade (teatro, educação e psicologia) não é terapêutico, mas o de criar ferramentas metodológicas que possam tornar os autistas sujeitos protagonistas, uma vez que “as pessoas ditas autistas não apenas tem a possibilidade concreta e o direito de realizar uma prática artística, como têm muito a ensinar, logo não se trata de um projeto terapêutico.” (VIANA, 2015, p. vii).

Uma pessoa com autismo não precisa de propostas assistencialistas por possuir dificuldades na linguagem, na demonstração de afeto e/ou por buscarem o isolamento, mas de pessoas que os proporcione carinho, atenção e paciência em conjunto com a arte, “para isso, parte da ideia de que não se deve acolher o autismo como uma patologia incapacidade, mas como uma maneira singular de ser no mundo”. (Viana, 2015, p.vii).

A utilização de práticas teatrais voltadas às pessoas autistas também foi discutida no IV SILLID - Simpósio sobre o livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e IV SIMAR - Simpósio e Recursos Didáticos na Puc-Rio realizado no ano de 2015, onde foi apresentado a pesquisa intitulada “Práticas Singulares de Formações”, cujo objetivo era tratar de questões sociais com as crianças autistas a partir de práticas teatrais, como o teatro fórum, teatro imagem e o Arco-íris do Desejo técnicas do Augusto Boal Augusto Boal.

De acordo com os autores Lobo e Prado da Universidade Federal do Acre/UFAC responsáveis pela pesquisa Práticas Singulares de Formações:

As práticas teatro corporais consistiram em atividades de expressão corporal considerando a consciência do corpo numa relação de expansão e contração (Keleman, 1994); jogos lúdicos; práticas de teatro imagem e teatro fórum (Boal, 1996, 1999, 1980). A avaliação apresentou uma abordagem qualitativa e processual e ocorreu ao final de cada módulo por meio de debates e devolutivas das atividades realizadas durante os encontros. (LOBO e PRADO, 2016, p.4).

O projeto foi desenvolvido em formato de curso teórico prático, dividido em três módulos, totalizando 60 horas semanais. Os módulos abordaram as experiências teatro corporais, questões teóricas sobre o autismo e práticas de atenção psicológica para mobilizar as emoções dos participantes.

No presente estudo também pretendemos estabelecer um diálogo entre teatro e autismo, por meio da observação da recepção e fruição de jogos teatrais em sujeitos autistas.

5. METODOLOGIA

A abordagem utilizada neste estudo é de viés qualitativo, sendo assim, tal pesquisa não se preocupa em quantificar, mas compreender e explicar a dinâmica das relações sociais (MINAYO, 2003).

O campo de estudos para essa pesquisa é uma instituição que recebe pessoas com necessidades educativas especiais, localizada na cidade de Ouro Preto-MG. Participaram cinco alunos que serão chamados de aluno 1, aluno 2, aluno 3, aluno 4 e aluno 5, a fim de preservar a identidade dos participantes. O estudo foi realizado mediante assinatura de termos de consentimento da direção escolar e dos responsáveis pelos alunos.

A pesquisa foi realizada em seis etapas descritas a seguir:

1ª etapa: Levantamento bibliográfico sobre autismo e sua relação com o teatro;

2ª etapa: Visita à instituição com o objetivo de conhecer os alunos autistas e estabelecer contato com eles, a fim de selecionar os jogos teatrais mais apropriados ao perfil dos participantes e verificar a viabilidade de aplicação dessas práticas;

3ª etapa: Seleção dos jogos teatrais;

5ª etapa: Aplicação dos jogos teatrais, com duração de 50 minutos por encontro, durante 10 dias;

6ª etapa: Registro das práticas aplicadas;

7ª etapa: Análise dos resultados;

5.1. Relato da observação e atividades selecionadas

A pesquisa foi realizada com cinco alunos autistas, sendo uma mulher e quatro homens.

Uma das dificuldades para realização da pesquisa refere-se à assiduidade dos alunos na instituição, devido a falta de verbas para o abastecimento dos transportes e pagamento de motoristas responsáveis na condução desses alunos da residência à instituição e vice-versa.

O aluno 1, do sexo feminino, tem 23 anos e apresenta dificuldades na marcha e mãos atrofiadas. Ela fala com bastante frequência as palavras: lavar, mamãe, papai, irmão, avô e avó, nome do local onde mora com a mãe e nome do local onde mora o pai. Têm dificuldades em pronunciar as palavras corretamente, e, palavras com sílabas maiores

pronuncia pausado (Ex.: Tha- li- ta). Apresenta comportamentos agressivos, mas socializa bem com a professora e com a coordenação da escola. Com os colegas quase não interage.

O aluno 2, do sexo masculino, tem 35 anos, fala raramente, têm dificuldades de interação e possui fala robotizada. Eventualmente verbaliza palavras soltas como “vai dormir, tirar a roupa e merendar”). Sempre se alimenta das mesmas coisas (um pacote de biscoito polvilho, um todyinho, 2 variedades de frutas e dois sabores diferentes de yogurte). Possui rituais de arrumar as cadeiras da sala e esticar o lençol. Apresenta-se sempre sonolento, têm histórico de assédio sexual em mulheres (enfia a mão dentro da calça e tenta tirar a roupa), mostra os órgãos genitais e é agressivo com crianças.

O aluno 3 têm 21 anos e repete as ultimas palavra que as pessoas falam. Como esteve presente em apenas em 1 encontro, não há como fornecer maiores informações sobre ele.

O aluno 4, de 32 anos é agitado e fala o tempo todo sobre uma paixão que tem por uma colega da escola. Ele chora muito por causa dela e tem mania de ficar falando de casamento no microfone (simulado por pauzinho que ele tem) que vai casar com essa colega. Tem um irmão gêmeo também autista (o aluno 5). Possui dificuldades de interação, embora se relacione bem com a professora que é muito carinhosa com todos eles.

O aluno 5 é calmo e repete as mesmas coisas que o irmão fala (aluno 4). Se o irmão chora ele chora também. Ele sempre está acompanhado do irmão, organizando “o casamento”, e fala disso com frequência. Não possui fala comprometida, mas repete sempre as mesmas palavras.

No período de observação pude perceber que um deles sofre agressões em casa. O aluno sempre chega à escola com marcas de espancamento, visíveis no momento em que é realizada a troca de fralda, apresentando marcas de roxo nas pernas e também próximas à virilha e pescoço. O aluno diz que a mãe o agrediu. A professora faz registros dessas observações em um diário de classe e disse que a mãe já foi chamada na escola uma vez que o aluno apresentava sangramento na virilha. Segundo a mãe o sangramento era de menstruação da aluna que não havia recebido injeção para evitar a menstruação naquele mês. Não obtive mais informações sobre o posicionamento da escola em relação à essas agressões sofridas pelo aluno.

Essa situação auxiliou na escolha de alguns jogos teatrais que foram trabalhados posteriormente.

O período de observação foi de suma importância para estabelecer vínculos, conhecer a história de cada um, e para escolha das práticas que foram realizadas com eles.

No primeiro dia de atividade participaram os alunos 1 e 2. A atividade proposta foi o **jogo da câmera lenta**. O objetivo dessa atividade foi trabalhar a expressão corporal através de movimentos e ritmos. Foi solicitado aos alunos caminharem em câmera lenta, em linha reta. Os dois participantes andaram em câmera lenta, mas voltaram andando normal. Realizei todas as atividades com eles, para manter contato e aproximação.

No segundo dia realizamos o jogo de espelho, em que os participantes tinham que refletir e reproduzir o movimento que o outro fazia. O objetivo era trabalhar a socialização entre os alunos participantes (1 e 2). Primeiramente expliquei a atividade com eles para que a compreendessem. Devido a dificuldade de interação entre eles, participei da atividade.

Iniciei reproduzindo os movimentos que o aluno 2 realizou: gestos de juntar as mãos, esfregar os ombros e os braços. Em seguida o aluno 1 reproduziu os movimentos que o aluno 2 realizava.

Em seguida propus ao aluno 1 que realizasse os movimentos enquanto o aluno 2 os reproduziria. Os movimentos feitos pelo aluno 1 foram: correr, andar de perna aberta, dançar de um lado para o outro. O aluno 2 não reproduzia os movimentos que o aluno 1 realizava. Com a intervenção da professora, solicitando que o mesmo realizasse os movimentos, ele começou a reproduzi-los. Mediante comandos voltados diretamente ao aluno 2, ele realizava as atividades.

No terceiro dia de atividade trabalhamos o jogo de improviso “**o Baú cheio de objetos**”, com os alunos 1, 2, 4, 5. Cada um escolheu seu figurino e depois improvisamos uma cena de casamento, tema proposto pelo aluno 4 após escolher um figurino de padre e pela vontade que este aluno demonstra em casar com a colega. Eles improvisaram uma cena com padrinhos, noivo, noiva e padre. O objetivo dessa prática foi desenvolver nos alunos, a criatividade por meio da construção de personagens a partir dos figurinos escolhidos por eles. A cena de casamento foi improvisada no pátio da escola. O padre (aluno 4) anunciou a entrada da noiva, dos padrinhos e do noivo. Entraram o noivo (aluno 5), o padrinho (aluno 2), a madrinha (eu) e por fim a noiva (aluna 1). Foi uma atividade simples e rápida, mas que proporcionou alegria nos alunos que se empolgaram com os figurinos. O aluno 2 dos calçou o sapato de palhaço e ficou andando com as pernas abertas.

Embora o aluno 4 que sempre expressa o desejo de casar, na encenação ele optou por ser o padre.

No quarto dia foi realizado o teatro imagem com o aluno 1 com o objetivo de trabalhar a expressão corporal. Essa atividade foi realizada em sala de aula, pois estava chovendo. Expliquei ao aluno 1 que primeiramente eu iria fazer uma imagem e, em seguida era a vez dele fazer uma imagem, assim, as imagens foram acontecendo.

Eu ia pra frente e o aluno 1 ia pra trás, o aluno 1 abaixava, eu levantava. Depois o aluno pegou minhas mãos e abaixamos juntos. Em momento algum foi solicitado esses movimentos. As imagens foram sendo criadas espontaneamente, o aluno 1 fazia o movimento e eu respondia corporalmente com outro movimento, assim sucessivamente. Nesta prática também realizamos esculturas, onde um era escultor e o outro a escultura. Cada escultura elaborada pelos escultores tem um significado particular, de acordo com suas vivências e experiências. O aluno 1 iniciou sendo o escultor, abrindo meus braços. Em seguida eu fui a escultora, abaixei a cabeça e as costas do aluno 1. Durante essa atividade eu e aluno 1 ficamos em posição de estátuas após cada imagem e sempre trocamos olhares durante a atividade. Nesta prática expliquei para o aluno 1 que eu iria fazer uma imagem com o corpo dele e em seguida expliquei que era para ficar parado como uma estatueta.

No final do jogo seria proposto um debate sobre a realização das esculturas feitas. Entretanto, essa etapa não foi realizada, pois o aluno 1 pediu para ir embora. O objetivo dessa técnica foi desenvolver a expressão corporal através das imagens criadas e desenvolver também a interação com o outro.

No quinto encontro foi realizado o teatro fórum, onde participaram os alunos 1, 2, 4, 5, eu e a professora da turma. Improvisamos uma cena de agressão descrita abaixo:

A cena acontece na sala de aula. Eu estou sentada em uma cadeira, quando a professora bate na porta e entra gritando comigo:

Professora: Sua chata!

Eu: O quê? O que foi?

Professora: Sua nojenta!

Eu: O que foi?

Professora: Porque você fez isso? (*muito brava e puxando o meu braço*).

Eu: O que? (*com medo*).

Professora: O que? (*perguntando brava*).

Professora: Você sabe muito bem, o que você fez. (*apontando o dedo na cara*).

Eu: Não fiz nada.

Professora: Com certeza, você fez, foi fazer fofoca com o meu nome.

Eu: Eu: Eu? Não fiz não.

Professora: A minha vontade é meter a mão (*levantando a mão para bater e falando alto*).

Eu: Não sei de nada (*com medo*).

Antes de iniciar a cena, eu expliquei para os participantes que eu a professora apresentaríamos um teatro. Os alunos tem familiaridade com teatro, pois todo encerramento de ano tem apresentação de teatro.

Enquanto a cena acontecia, os alunos observavam e percebiam o que estava acontecendo. O aluno 4 entra na cena e fica observando a situação. No final da cena inicia-se uma conversa sobre o ocorrido e é perguntado qual seria a melhor forma de resolver a situação. Os alunos 4 e 5 responderam verbalmente que não pode brigar (o aluno 4 falava e o aluno 5 repetia). O aluno 1 falou: “Pedir desculpa” e bateu na própria perna representando a professora batendo na cena. O aluno 2 ficou com as mãos no rosto durante a cena e também não respondeu quando perguntado sobre o que aconteceu na cena.

Durante o improviso, os alunos 1, 2, 4, 5 faziam a cena na tentativa de corrigir o que tinha acontecido. Aconteceram duas situações interessantes, o participante 1 que sofria agressão em casa se sentiu muito a vontade na cena de agressão e depois pediu desculpas. O aluno abriu a porta e bateu no aluno 4 (simulou), posteriormente pediu desculpas abraçando os alunos 2, 3, 4 e 5.

O aluno 2, não verbal, participou da cena sem falar, ele entrou e apontou o dedo para o caderno que estava em cima da mesa do aluno 5, não apresentando nenhum tipo de expressão.

O aluno 5 participou juntamente com a aluno 2. O aluno 4 foi agredido na cena pelo aluno 2. O aluno 4, disse: “ela bateu, não pode bater”.

O aluno 5 entrou na sala onde a professora estava sentada na cadeira, pediu desculpas e abraçou a professora.

Em momento algum deleguei papeis à esses alunos, apenas perguntei quem queria fazer a cena e o jogo aconteceu, eles mesmos se organizaram e foram fazendo o personagem que gostariam.

No **sexto dia** iniciamos as práticas com as **técnicas do Arco-íris do desejo**. No jogo **“A imagem da palavra”** apenas o aluno 1 participou. O participante deveria formar imagens com seu corpo a partir de palavras que foram escolhidas por mim, baseada em características do aluno que sempre falava as mesmas palavras: lavar, mãe, pai, irmão, para lá (referindo-se a moradia) e avó. Abaixo, descrição das imagens criadas de acordo com cada palavra.

- Lavar: imagem lavando as suas partes íntimas;
- Mãe: imagem batendo na própria perna;
- Irmão: imagem beijando a namorada;
- Moradia: ela apontava para lá, e falava para lá;
- Pai: Consumindo bebida alcoólica;
- Avó: imagem de cansado, abaixando a cabeça;

Na imagem moradia, eu perguntava onde você mora? O aluno 1 respondia verbalmente, “para lá”, eu explicava que tinha que responder com o corpo e não com a voz, em seguida ele apontou a o braço “apontando para lá”.

No **sétimo dia** a técnica utilizada foi: **“Imagem com o próprio corpo”**, com os alunos 1 e 2. Eles deveriam escolhe temas para encenar. Apenas o aluno 1 disse os temas: “lavar” e os “nomes dos bairros” onde a mãe e os avós moravam e onde o irmão morava.

- **Imagem de lavar:**
 - Aluno 1: lavou as partes íntimas;
 - Aluno 2: juntou as mãos;
- **Imagem dos bairros:**
 - Aluno 1: apontou para direita, indicando para lá;
 - Aluno 2: arredou o pé esquerdo para trás;

Após as imagens perguntei para os alunos 1 e 2 se eles concordavam com a imagem do outro, o aluno 1 respondeu que sim e o aluno 2 não respondeu nada. Em seguida relembramos as imagens feitas por cada um.

O objetivo dessa atividade foi desenvolver a expressão corporal através de imagens e tentar estabelecer um diálogo entre eles, mas isso não foi possível, dada a dificuldade de interação entre eles.

No **oitavo dia**, utilizamos a **“Dinamização”**, onde participaram os alunos 1, 2 e 5. Nesta atividade os alunos escolhiam os temas e depois realizavam uma única imagem

coletivamente. Esses temas foram escolhidos pelos alunos 1 e 5. O aluno 2 ficou calado durante a atividade. Os temas escolhidos pelo aluno 5 foram: mensagem, carinho, amor e amizade. O aluno 1 escolheu o tema “lavar”. O objetivo dessa atividade era desenvolver interação entre eles e criar uma única imagem coletivamente. Abaixo descrição das imagens realizadas em cada palavra escolhida.

Mensagem: Foi escolhida pelo aluno 5 pelo fato de seu irmão gostar de enviar cartinhas e mensagens de amor para a colega que ele gosta. O aluno 5 cruzou os braços, o aluno 1 não conseguia cruzar os braços e começou a chorar, interrompi a atividade e falei para ele fazer do jeito que ele conseguia, ele colocou uma mão sobre a outra. O aluno 2 não fazia imagens (apenas quando a professora falava mais firme).

Carinho: Imagem escolhida pelo aluno 5. Os alunos 1, 2,5 fizeram uma roda e cada um foi acariciando os ombros do outro.

Amor: Foi proposto pelo aluno 5, que abria os braços fazendo os movimentos de coração. O aluno 1 fez a mesma imagem, e o aluno 2 fazia apenas quando a professora solicitava.

Tomar Banho: Foi proposto pelo aluno 1, lavar as partes íntimas. O aluno 5 fez a mesma imagem lavando a cabeça e o aluno 2 fazia apenas quando a professora solicitava, ele fez a imagem “lavando a cabeça”.

Amizade: Imagem escolhida pelo aluno 5. Com ajuda da professora um de cada vez colocava a mão para frente, e o outro colocava a mão em cima da outra mão, assim sucessivamente.

No nono dia fizemos a “imagem com o corpo do outro”. Os alunos 1, 2, fizeram imagens sem temas. Quando solicitado ao aluno 1 que fizesse a imagem com o aluno 2, houve recusa por parte do aluno 1. Dessa forma, assumi o papel do aluno 1 e realizei a atividade com o aluno 2. Com as mãos juntas fomos criando imagens corporais, o aluno 2 andava para frente e eu ia junto, depois eu inclinava para o lado e o aluno 2 também, o aluno 2 arredava uma mão para traz e eu ia junto com ele. Fomos criando imagens juntos com o corpo do outro. Durante todas as imagens o aluno olhava nos meus olhos, e eu também olhava nos olhos dele, o que superou minhas expectativas, pois houve muita entrega entre ambos.

O aluno 1 apenas participou quando eu fiz as imagens. Posteriormente, eu e os alunos fizemos imagens de mãos dadas (sentar juntos, movimentando de um lado para o outro e movimentando as mãos).

O objetivo dessa atividade era que os alunos fizessem as imagens juntos sem a minha participação visando maior interação entre eles. Entretanto, o aluno 1 não quis realizar as práticas apenas com o aluno 2.

No décimo dia trabalhamos a “imagem da hora” com os alunos 1 e 2. Iniciei explicando como seria a atividade e pedi que eles caminhassem pelo espaço da sala enquanto eu passava os comandos. Quando eu falei o horário 6:00 horas da manhã, os alunos 1, 2 não tiveram nenhuma reação. Modiquei o comando para “manhã”. O aluno 1 fez a imagem de acordar (abrindo os braços). O aluno 2 andava passando as mãos na cabeça e nos braços. Em seguida falei uma imagem, “a escola”, o aluno 1 colocou uma das mãos no coração e o aluno 2 continuou fazendo a mesma coisa. Depois falei a palavra “noite” para representar o horário, o aluno 1 fechou os olhos o aluno 2 continuou fazendo as mesmas coisas. Para finalizar falei “tomar banho”, o aluno 1 esfregou as partes íntimas. O aluno 2 só fez a atividade quando eu falei: “Como você toma banho?”. Percebe-se que o aluno 2 só realiza as atividades mediante comandos voltados exclusivamente pra ele, característica que foi possível perceber desde o período de observação, quando era necessário falar para “pegar o lanche, lavar as mãos, lavar a lancheira”.

Essa técnica teve como objetivo estabelecer uma relação entre os participantes. Durante essa prática eles não se olhavam, cada um fazia a sua atividade. Eu não realizei a terceira etapa, a “Ação”, onde eles teriam que iniciar um diálogo com os personagens que costumavam se relacionar durante os períodos do dia, devido às respostas que eles deram.

6. REFLEXÕES FINAIS

A questão do autismo é instigante e as aproximações possíveis entre autismo e arte provocaram em mim o desejo por esta pesquisa. Encontrei algumas dificuldades no decorrer da pesquisa, como problemas de assiduidade dos alunos e principalmente referentes à bibliografia que subsidiassem meu objeto de pesquisa.

Minha curiosidade científica manifestou-se bem precocemente, acredito. Fui uma criança inquieta e curiosa, nunca me conformando com as respostas prontas. Meus familiares diziam que eu era criativa e irreverente. Algo sobre o ser diferente sempre chamou minha atenção e é esta a grande razão desta pesquisa.

Durante a minha pesquisa fiquei uma semana observando os autistas para criar um convívio e estabelecer algum vínculo com eles, o que foi muito importante para a realização da mesma, pois conheci as características pessoais, histórias de vida e relacionamentos familiares. Houve alguns episódios de agressividade e exibicionismo (puxões de cabelo e um aluno exibindo seu órgão sexual). Às vezes eles ficavam agitados e outras vezes pareciam paralisados, provavelmente por causa dos remédios que tomam. Percebi que as atividades deveriam ser realizadas após o intervalo, momento em que o efeito dos remédios já não parecia tão intenso.

Os alunos fizeram todas as atividades da forma como compreenderam. Em nenhum momento interferi no processo de criação deles. Durante as atividades houve muitas adaptações e não foi possível a realização de todas as etapas dos jogos. Por exemplo, na “Imagem com o corpo do outro” em que participaram os alunos 1 e 2 com o objetivo de desenvolver a interação entre eles, tentei aproximá-los, mas o aluno 1 recusou-se a fazer a atividade com o colega. Neste caso, eu mesma realizei a atividade com o aluno 2.

Na “Dinamização” (realizada com os alunos 1, 2 e 5), os alunos teriam que combinar uma só imagem e fazer juntos. Mas eles não interagiram entre si, assim, os alunos 1 e 5 falavam os temas e em seguida faziam as imagens juntos.

Na “Imagem da hora” (realizada com os alunos 1, 2 e 5) também não foi realizada etapa da “ação”, onde eles teriam que iniciar um diálogo com os personagens que costumam se relacionar. Os alunos 1, 2 e 5 não interagiram entre si. Assim, solicitei que eles andassem na sala de aula. Durante a caminhada, dei alguns comandos para eles realizarem com o corpo. Os comandos foram: horário, imagem e ação. Quando eu falei o horário: seis da manhã, os alunos

1 e 2 não tiveram nenhuma reação, rapidamente modifiquei e perguntei: o que vocês fazem de manhã? O aluno 1 respondeu verbalmente com o nome da escola. Expliquei que deveriam se expressar com o corpo. Assim, o aluno 1 abriu os braços como se estivesse espreguiçando. Emocionei-me muito nesse dia, vendo-os se expressar. Em seguida, falei o nome da escola e o aluno 1 colocou a mão no coração.

O aluno 2 durante toda essa atividade ficava andando esfregando os olhos, nariz, e os braços (movimentos que ele faz normalmente). Durante esse exercício, não houve interação entre eles, que era um dos objetivos do jogo. Logo, interrompi a atividade e não realizei a etapa “ação”.

Tive muitas dificuldades com o aluno 2 devido à sua dificuldade de interação e também por apresentar limitações verbais. Na atividade do “Jogo de Espelho”, por exemplo, percebi que ele tinha dificuldades em reconhecer o outro para refletir a imagem. Ele só fazia as atividades com o comando da professora, não iniciando a atividade por conta própria, o que ocorreu também na “Dinamização”.

O aluno 1, mesmo tendo as mãos atrofiadas, fez todas as atividades propostas. Na “dinamização”, que foi realizada com o os alunos 1, 2 e 5, fizeram uma imagem onde cruzavam os braços para representar a imagem “mensagem”. O aluno 1, como não conseguia cruzar os braços, chorou. Incentivei que ele fizesse do jeito que ele conseguisse, então ele colocou uma mão em cima da outra e realizou a atividade, desta forma. Nas atividades que precisava usar as mãos ela se saía bem mesmo com as mãos atrofiadas, apenas essa chamou a atenção.

Nas práticas do Arco-íris do desejo, mencionadas por Boal, os jogos eram realizados em grupos de cinco ou mais participantes. Na grande maioria das vezes trabalhei em duplas ou até mesmo com apenas um sujeito, mas isso não interferiu na aplicabilidade da técnica. O fator dificultador foi a questão interacional, o que ratifica a colocação de Lobo e Prado (2016), de que o comprometimento da linguagem assim como as dificuldades de relacionamentos sociais, são “as duas categorias mais caras ao teatro” (s/n).

Embora os alunos não tenham se relacionado diretamente, foi um dos poucos momentos em que compartilharam atividades juntos. No período em que estive presente na instituição os alunos ficavam isolados um dos outros.

A experiência de ter realizado os jogos das metodologias da Viola Spolin e do Augusto Boal foi gratificante e concluí meu trabalho com a sensação de dever cumprido.

Mesmo tendo que fazer adaptações em alguns jogos, foi perceptível a boa aceitação das propostas, com demonstrações de interesse e motivação, ainda que tivesse havido algumas resistências momentâneas. Bastava um convite mais entusiasmado ou afetuoso para que estas resistências se desfizessem. A fruição nos jogos era nítida e o prazer que demonstravam era facilmente percebido.

Augusto Boal relata a primeira experiência em dois hospitais psiquiátricos, o autor comenta sobre o primeiro contato com pessoas com necessidades especiais.

O primeiro dia foi um choque para mim. Eu já vira aqueles que são chamados de deficientes mentais. Já havia visto alguns em ônibus, na rua. Os excepcionais que eu conhecera não esperava nada de mim, sequer haviam me olhado. Encontros acidentais, circunstanciais”. (BOAL, 1996, p.60).

Ainda nas suas experiências Boal fala das diferenças para distinguir as pessoas excepcionais das ditas normais e das individualidades que cada paciente apresentava.

A partir daí já era mais fácil para mim distinguir suas diferenças. Minha primeira impressão fora: “São todos excepcionais”. Uma generalização: eram todos iguais. Na realidade, cada um mostrava uma parcela maior de si mesmo, nuances, individualidades. Eram excepcionais, sem dúvida, mas não eram LOUCOS”. (BOAL, 1996, p.63).

Esses dois relatos de Augusto Boal, fez-me lembrar do primeiro dia em que fui observar os alunos na escola. Quando conheci os alunos 1 e 2, percebi que três dias de observação seriam pouco e conversei com minha orientadora sobre prolongar esse período. Era necessário um tempo maior para que eu pudesse conhecê-los melhor.

No meu primeiro dia o aluno 1 me levou junto à professora para conhecer todas as salas. O aluno 2 permaneceu na sala. No terceiro dia o aluno 1 puxou meus cabelos, fiquei com um certo receio. Por medo, evitei contato com este aluno, mas logo entendi que aquele puxão de cabelo foi uma forma de expressar sua frustração por eu ter me recusado a atender um pedido dela. Cada gesto, atitude e olhar desses sujeitos é uma forma de dizer algo, por vezes, interpretável.

Concluo meu trabalho com uma citação do Augusto Boal, na qual ele diz que “o teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos”. (BOAL, 1996).

O objetivo do meu trabalho não foi estabelecer nenhum fazer terapêutico com os autistas, mas sim, tentar despertar neles reações positivas tais como: interação, estabelecimento de vínculos, autonomia e independência, contribuindo para que os mesmos se

tornem protagonistas de suas próprias histórias. Embora o objetivo não fosse terapêutico, acredito que as técnicas teatrais aplicadas provocaram efeitos bastante positivos nos alunos. Esses alunos têm pouca ou nenhuma oportunidade de participar de atividades em que eles possam se expressar livremente. A experiência positiva demonstra que eles são capazes sim de realizar práticas teatrais após receberem e fruírem os jogos teatrais abordados nesta pesquisa e que, podem se beneficiar muito com isto.

O trabalho com autistas tem me ensinado a desfazer certas verdades absolutas, porque, na verdade, cada autista é um sujeito singular, com limites e possibilidades de qualquer indivíduo.

Enfim, pude reconhecer que a arte tem muito a contribuir para um desenvolvimento mais pleno dos autistas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A 1998.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo, Cosac Naify, 1991.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo - Método Boal de Teatro e Terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BRASIL a, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação artística/ Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.**
- Bursztejn, C. (2016). **Evolução dos conceitos de autismo e psicose na criança**. In M.C.Laznik, Bernard Touati e Claude Bursztejn (orgs) *Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância* (pp.09-26). São Paulo, SP: Instituto Language.
- CABRAL, B. A. V. **A função pedagógica da investigação da recepção teatral**. In: IV Jornada de Pesquisa do CEART, 2008, Florianópolis. PESQUISA 2008. Florianópolis: UDESC, 2008. p. 1-8.
- CANIZA DE PÁEZ, S. M. **A integração em processo: da exclusão à inclusão**. In: Escritos da criança. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 06, 2001.
- CASTILHO, A. M. C.; RIBEIRO, M. J. L. **Habilidades matemáticas presentes em autistas savants**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, ISSN 2175-960X, 2011, pp. 1906-1914.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Ed.Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.
- DGIDC - **Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular**. Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2008.
- FARIA, Karla Tomaz et al. **ATITUDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO PARA O ALUNO COM AUTISMO**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise do autismo**. São Paulo, SP: Instituto Language, 2012.
- KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Autism and Asperger syndrome: an overview. Rev Bras Psiquiatr, v. 28, n. Supl I, p. S3-11, 2006.
- LOBO, A. M. F.; PRADO, R. A. A. **Práticas singulares de formação**. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA, 5., 2016, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016. p. 1-10.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e arte: O desafio da Pesquisa Social**. In: Deslandes, Suely Ferreira: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLINA, William Fernandes. **ADOLESCÊNCIA E (M) TEATRO: um estudo da recepção teatral dos adolescentes em relação ao espetáculo Adolescer**. 2011.

MORAL, A; SHIMABUKURO, E. H.; ZINK, A. G; MOLINA, E.C. **Entendendo o autismo**. Projeto contemplado no 3º EDITAL SANTANDER/USP/FUSP de Direitos Fundamentais e Políticas Públicas, 2017. Disponível em: [www. iag. usp.br /~eder /AUTISMO](http://www.iag.usp.br/~eder/AUTISMO). Acesso em 7 de dezembro de 2018.

NEVES, Liberia Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**. 2006. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

NUNES, F. E. SILVA, W. F. da. **INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO E RESSOCIALIZAÇÃO: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A DIZER**. III Congresso Nacional de Educação – CONADU. Universidade Federal de Goiás, 2016.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. **Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais**. In: E-Compós. 2007.

PRAÇA, Elida Tamara Prata de Oliveira et al. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011.

FARIA, Karla Tomaz et al. **ATITUDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO PARA O ALUNO COM AUTISMO**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula**. O Livro do Professor. Tradução Ingrid Koudela. São Paulo. Perspectiva 2007.

SURIANO, Raquel et al. **Um modelo de transferência de tecnologias para a educação básica para avaliação de alunos com sinais do transtorno do espectro autista e deficiência intelectual**. 2018.

VIANA, Anamaria Fernandes. **Dança e autismo, espaços de encontro**. Campinas, SP, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

VIEIRA, M. W; DANTAS, S. R. N; ESPÓSITO, S. B. **Malformação de Dandy-Walker** Revista Faculdade de Ciências Médicas, Sorocaba, 2017. P. 4-5