



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**ESCOLA DE TEATRO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO**  
**MODALIDADE: LICENCIATURA**

**CIRCULANDO ENTRE EXPERIÊNCIAS DE TEATRO**  
**Um Ateliê de Teatro para Jovens Autistas**

**POR**

**NATHALIA KATSIVALIS SALLES**

Trabalho de Conclusão de curso apresentada à banca examinadora como um dos requisitos para obtenção do Grau de Licenciado em Teatro, realizado sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Ribeiro da Silva Tavares.

**RIO DE JANEIRO**  
**Novembro de 2014**

NATHALIA KATSIVALIS SALLES

**CIRCULANDO ENTRE EXPERIÊNCIAS DE TEATRO**

**Um Ateliê de Teatro para Jovens Autistas**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao Departamento de Ensino do Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Letras e Artes, em novembro de 2014, como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciado em Teatro sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Ribeiro da Silva Tavares.

**Orientadora:**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Ribeiro da Silva Tavares**

**RIO DE JANEIRO, RJ**

**2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**ESCOLA DE TEATRO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO**  
**MODALIDADE: LICENCIATURA**

**CIRCULANDO ENTRE EXPERIÊNCIAS DE TEATRO**

**Um Ateliê de Teatro para Jovens Autistas**

**por**

**NATHALIA KATSIVALIS SALLES**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Ribeiro da Silva Tavares – UNIRIO**  
**Orientadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aliny Lamoglia de Carvalho - UNIRIO**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Henriques Coutinho - UNIRIO**

**Nota: \_\_\_\_\_**

**Rio de Janeiro, de de .**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Claudio e Sandra Salles, por serem os melhores pais do mundo e por terem me criado com todo o amor e dedicação que eu jamais poderia sonhar. Obrigada, meu irmão, pelas conversas até altas horas. Obrigada, vovó Maria, por ser minha melhor *cheerleader*, sempre me incentivando a seguir meus sonhos e acreditando no meu potencial. Obrigada, vovô Zé, por me levar todo sábado às minhas primeiras aulas de teatro, que se mostraram, hoje, tão fundamentais para mim. Obrigada tia Sandra, tio Paulo, Clarinha e Alice, por serem sempre tão presentes e carinhosos e por acreditarem em mim.

Agradeço também aos meus mestres durante a vida, que são parte de quem eu sou hoje. Em especial aos que me encaminharam nessa trajetória dentro da arte: Joana Cabral, Angela Andrade, Liane Maya, Cristina Aleixo, Glenda Klein (obrigada também por ter me introduzido no mundo da Educação Especial, que é tão importante para mim hoje), Ani Carolini Rufino, Guilherme Borges, Ester Elias e Sylvia Barreto.

Aos professores/educadores do Departamento de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da UNIRIO, deixo aqui um agradecimento especial pela incrível formação que vocês me deram. Obrigada pelo carinho, pelo amadurecimento, pelas experiências, os conhecimentos. Marina, minha primeira professora de Licenciatura, que me dava tanta certeza que a sala de aula era um lugar lindo e o lugar certo para mim, mesmo que com toda a minha insegurança na época; Vivi, Lili, Paulo, Gyata e Carmela, meus professores de estágio, que eu fiz na Oficina Circulando, que ouviram pacientemente todas as minhas angústias e alegrias, me trouxeram tantos questionamentos e também tantas respostas; e Miguel e Angela, espero orgulhar muito cada um de vocês e fazer valer todos os ensinamentos.

Obrigada, Aliny Lamoglia, por ter me introduzido a uma pesquisa em Educação Especial, e ter me dado tantas dicas e referências.

Obrigada, Joana Ribeiro, por ter sido, além de grande mestra e referência para mim dentro da universidade, uma orientadora que soube respeitar meu tempo e meu processo e conseguir tirar o melhor de mim. Obrigada também por ter me convidado para

participar da Oficina Circulando, que tem uma importância muito além deste trabalho ou de uma perspectiva de carreira para mim. Essa experiência mudou minha visão de mundo, minha relação com as pessoas, minha maneira de lidar com o que acontece ao meu redor.

Agradeço a cadaicineiro e clínico que passou pela minha trajetória no Circulando, Ana, Aline, Amanda, Caito, Diego, Fabio Fernando, Ian, Kátia, Karina, Karine, Katuscia Mariana's, Marina, Martina, Tavie e as duas Thaís.

Tavie Gonzalez, não posso deixar de fazer um agradecimento especial para você, que, de todos os presentes que o Circulando me deu, foi um dos mais importantes. Obrigada pela sua amizade dentro e fora de sala de aula, obrigada por só ao olhar pra mim já saber como proceder com as turmas, obrigada pelos momentos em cena.

Agradeço também a todos os amigos que a UNIRIO me deu, que foram verdadeiros presentes – e eu tenho certeza que vou esquecer alguém, então, já peço desculpas: Tauã, Ivan, Maria, Karllinha, Gustavo, Gyselle, Marcele, Ju, Raquel, Luísa, Flora, Suzana, Rachel, Fabi, Julia, Vini, Padu, Aline, Tavie, Malu, Esther, Carol... Obrigada por tantos momentos de crescimento e aprendizado.

Obrigada aos amigos que vida foi trazendo (e que eu também vou esquecer de vários), que me ouviram falar durante um ano sobre essa monografia: Katherine, Ana, Gabriel, Thiago, Gabi, Dudu, Bela, Mari, Nat, Charles, Alene, Márcia, Bia, Julia, Aninha...

Obrigada também aos nossos “anjos” da UNIRIO, que salvaram nossa vida tantas vezes: Denise, seu Zé, Suely, Da Guia e Ninfa.

Obrigada aos alunos e funcionários do IPCEP que me permitem continuar essa trajetória e ampliá-la, em um lugar repleto de amor e carinho.

E o mais importante: obrigada aos alunos e pais da Oficina Circulando. Sem vocês, nada disso seria possível.

## RESUMO

Esta monografia documenta e analisa minha experiência como professora de teatro na Oficina Circulando, no período de maio de 2013 a outubro de 2014, na Escola de Teatro da UNIRIO. O trabalho pretende discutir possibilidades para o ensino do Teatro em uma situação atípica, mostrando um pouco do cotidiano em sala de aula com alunos autistas e o potencial do teatro nessa situação. O primeiro capítulo apresenta uma breve explicação do que é o autismo. O segundo capítulo busca contextualizar o leitor na Oficina Circulando. O terceiro capítulo destaca alguns momentos vividos em sala de aula, analisando os procedimentos utilizados oriundos de diferentes áreas do ensino do Teatro. Também são disponibilizados alguns registros em forma de relatórios, fotos e vídeos produzidos pelosicineiros.

**Palavras-chave:** Ensino do Teatro. Educação Especial. Autismo.

## **ABSTRACT**

This paper documents and analyzes my experience as a theater teacher in the Oficina Circulando, from may 2013 to October 2014, at UNIRIO's School of Theater. It aims to discuss the possibilities for the Theater Education in an atypical situation, showing a little of what happens in classroom with the autistic students and the potential of theater in such a situation. The first chapter presents a brief explanation of what is autism. The second one explains to the reader what is Oficina Circulando and how it works. And then, the third chapter talks about moments in the classroom highlighting different areas of Theater Education. Records such as reports, pictures and videos are also provided.

**Keywords:** Theater Education. Special Education. Autism

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Fig. 1** Aula da Oficina Circulando. S. Sala Nelly Laport (Escola de Teatro da UNIRIO), 2013. p. 70.
- Fig. 2** Aula da Oficina Circulando. M. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. p. 70
- Fig. 3** Aula da Oficina Circulando. Z. Sala 200 (Escola de Teatro da UNIRIO), 2013. P. 70.
- Fig. 4** Aula da Oficina Circulando. Z. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. p. 70.
- Fig. 5** Aula da Oficina Circulando. A. Sala 200 (Escola de Teatro da UNIRIO), 2013. p. 71.
- Fig. 6** Aula da Oficina Circulando. S. e Thaís Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. p. 71.
- Fig. 7** Aula da Oficina Circulando. Z. Sala 200 (Escola de Teatro da UNIRIO), 2013. P. 71.
- Fig. 8** Aula da Oficina Circulando. F. e Thaís Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 72.
- Fig. 9** Aula da Oficina Circulando. Z. e Tavié Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 72.
- Fig. 10** Aula da Oficina Circulando. Z., Tavié e Gabriela Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 72.
- Fig. 11** Aula da Oficina Circulando. N. e mãe de N. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 73.
- Fig. 12** Aula da Oficina Circulando. W. e mãe de W. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 73.
- Fig. 13** Aula da Oficina Circulando. Z. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 73.
- Fig. 14** Aula da Oficina Circulando. J. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 73.
- Fig. 15** Aula da Oficina Circulando. Z. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 74.
- Fig. 16** Aula da Oficina Circulando. Z. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 74.



- Fig. 17** Aula da Oficina Circulando. L. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 74.
- Fig. 18** Aula da Oficina Circulando. S. Banheiro da sala Nelly Laport (Escola de Teatro da UNIRIO), 2013. P. 74.
- Fig. 19** Aula da Oficina Circulando. S. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 74.
- Fig. 20** Aula da Oficina Circulando. A. Sala Nelly Laport (Escola de Teatro da UNIRIO), 2013. P. 75.
- Fig. 21** Aula da Oficina Circulando. W. e Tavie Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 75.
- Fig. 22** Aula da Oficina Circulando. F e Thaís. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 75.
- Fig. 23** Aula da Oficina Circulando. S. Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014. P. 76.
- Fig. 24** Aula da Oficina Circulando. J., L., D., Mariana, Tavie e Martina Sala Nelly Laport (Escola de Teatro da UNIRIO), 2013. P. 76.
- Fig. 25** Aula da Oficina Circulando. Z. e Tavie Sala Lucília Peres (Escola de Teatro da UNIRIO), 2014

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – Autismo: um asterisco gigante</b> .....	15
1.1 Histórico.....	15
1.2 Transtornos invasivos do desenvolvimento .....	15
1.3 Tripé do Espectro Autístico.....	16
1.4 Psicomotricidade e Psicanálise.....	19
1.5 Causas .....	20
1.6 Incidência e Prevalência.....	20
1.7 Diagnóstico.....	21
1.8 Tratamento.....	23
1.9 O grande asterisco.....	26
<b>CAPÍTULO 2 – A Oficina Circulando – Ateliê de Teatro para Jovens com Transtornos Mentais</b> .....	27
2.1 O que é?.....	27
2.2 Funcionamento da Oficina.....	27
2.3 Histórico.....	29
2.4 A Primeira Aula.....	30
2.5 <i>Outsiders</i> .....	31
2.6 Metodologia (ou não).....	32
2.7 O Papel do Oficineiro.....	34
2.8 A Oficina com os Pais.....	35
2.9 Minha Experiência na Oficina Circulando.....	35

CAPÍTULO 3 – Circulando entre Experiências de Teatro.....	37
3.1 Pensamentos sobre o Jogo Teatral.....	37
3.2 Experiências de Teatro na Oficina Circulando.....	38
3.3 A Potência do Jogo.....	44
CONCLUSÃO.....	45
BIBLIOGRAFIA.....	46
ANEXOS.....	50
Anexo I – Relatório daicineira Aline Vargas sobre o trabalho desenvolvido com as mães da turma de sexta-feira entre maio de 2014 e outubro de 2014.....	50
Anexo II – Relatório daicineira Nathalia Katsivalis sobre as aulas públicas em que ocorreram as festas juninas de 2014.....	50
Anexo III – Relatórios diários de aula daicineira Nathalia Katsivalis referentes aos dias das experiências relatadas no Capítulo 3, na ordem em que aparecem no trabalho.....	52
Anexo IV – Fichamento de GONZALEZ (2014) sobre M.....	56
Anexo V – Fichamento de GONZALEZ (2014) sobre A.....	57
Anexo VI – Fichamento de GONZALEZ (2014) sobre N.....	58
Anexo VII – Fichamento de GONZALEZ (2014) sobre Z.....	59
Anexo VIII – Relatório da primeira aula daicineira Nathalia Katsivalis na Oficina Circulando.....	60
Anexo IX – Relatórios gerais do 1º semestre de 2013 e 1º semestre de 2014, daicineira Nathalia Katsivalis.....	62
Anexo X – Fotos.....	69
Anexo XI – Vídeo de A.....	DVD
Anexo XII – Vídeo de N.....	DVD
Anexo XIII – Vídeo 1 de Z.....	DVD
Anexo XIV – Vídeo 2 de Z.....	DVD

## APRESENTAÇÃO

Minha primeira experiência como professora foi na Colônia de Férias do Forte do Leme, em janeiro de 2012, em que eu dei aula para quatorze turmas alunos dos 3 aos 15 anos, com alguns alunos especiais incluídos, além de três turmas chamadas de PNE (pessoas com necessidades especiais). As turmas especiais eram divididas pelo comprometimento mental ou físico dos alunos. Apesar de estas serem as turmas em que eu mais gostei de atuar, na turma dos alunos com maior comprometimento, um aluno, T., me assustou bastante. O diagnóstico dele era de autismo.

Eu nunca tinha estado com um autista e essa primeira experiência foi muito frustrante. Ele jogava uma bolinha de tênis de uma mão para a outra e nada do que eu fazia podia tirá-lo daquele transe. Senti-me a pior professora do mundo! Eu me lembro de chegar em casa e dizer para a minha mãe “Se eu tiver que ter um filho especial, eu só não quero que seja autista!”.

Como a uma colônia de férias durava apenas duas semanas, cada turma só passava por nós uma vez. A frequência dessa turma foi uma exceção e, na semana seguinte, eu dei aula para eles de novo. Dessa vez, havia grandes panos para a estimulação dos alunos. Eu tentei não focar muito em T., afinal eu não sabia o que fazer com ele.

No entanto, em um momento da aula, ele sentou no tecido. Pensei que aquilo pudesse ser aproveitado e comecei, intuitivamente, a correr arrastando o tecido pela sala com T. em cima. Isso foi o suficiente para acessar algo em T. e ele passou a se comportar de maneira completamente diferente da aula anterior.

T. ria muito e pedia mais. Eu nem sabia que ele sabia falar e foi uma grata surpresa ouvir sua voz. Ele pediu para ir ao banheiro e, quando voltou, sentou no meu colo. Pediu para tirar uma foto comigo e ficou até o final da aula fazendo carinho no meu rosto.

Por sorte, a primeira impressão não é a que fica. Essa experiência com T. foi fundamental para a minha prática em sala de aula. Acho que foi naquele momento que eu aprendi a olhar para o outro e entender que o mais importante é tentar identificar suas necessidades. Foi naquele momento que eu entendi que qualquer coisa pode se tornar um potencializador de seres humanos. Foi naquele momento que eu comecei a me abrir para os estímulos vindos de fora e conectá-los com a minha intuição.

Dois anos mais tarde, eu estava conversando com a professora Joana Ribeiro<sup>1</sup> e contei esse episódio. Não só eu descobri, naquele momento, que havia na UNIRIO um projeto de extensão que propunha aulas de teatro para jovens autistas, o Circulando<sup>2</sup>, como também que eu estava conversando com a coordenadora do projeto.

A Joana me convidou a participar do projeto e o resto, como dizem, é história. Eu comecei no projeto como voluntária sendo extremamente estimulada a ficar a vontade para experimentar e pesquisar o que eu achasse importante com os alunos. Com o tempo, nós vamos conhecendo cada um melhor e como “potencializar as potencialidades”<sup>3</sup> de cada um, despertando nossa sensibilidade, abrindo-se para o mundo, aprimorando o olhar para o outro e para si.

Hoje em dia, sou bolsista vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura/PROExC através do projeto Oficina de Teatro Circulando e a Educação Especial é uma linha de pesquisa que muito me agrada. Além do Circulando, também sou professora de teatro em um instituto para alunos com deficiência mental, o IPCEP<sup>4</sup>, onde exploro outra linha de trabalho, com outras dificuldades, potencialidades e visões.

É por essa mudança radical de posicionamento em relação aos autistas e à Educação Especial que, hoje, minha pesquisa está voltada para esse tipo de pedagogia. Esta monografia é um registro desses últimos dois anos (2013-2014) de aprendizado com os melhores professores que podem existir: os alunos.

---

<sup>1</sup> Professora de Dança e Expressão Corporal do Departamento de Interpretação de Teatro/CLA da UNIRIO.

<sup>2</sup> Oficina de Teatro Circulando: Ateliê de Teatro para Jovens com Transtornos mentais, sob coordenação da profa. Dra. Joana Ribeiro, cadastrado na PROExC em 2013.

<sup>3</sup> Expressão usada pela bailarina Ana Thomaz no vídeo *O que aprendi com a desescolarização*, disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=QveTf5DekIo>> acessado em 23/10/14.

<sup>4</sup> Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional.

## INTRODUÇÃO

A Oficina Circulando – Ateliê de Teatro para Jovens com Transtornos Mentais é um projeto de extensão da UNIRIO, coordenado pela professora doutora Joana Ribeiro, em parceria com o projeto “Circulando e traçando laços e parcerias: atendimento para jovens autistas e psicóticos em direção ao laço social”, coordenado pela professora Ana Beatriz Freire<sup>5</sup> do Instituto de Psicologia da UFRJ que se propõe a dar oficinas de teatro para jovens autistas e psicóticos.

O projeto, atualmente (outubro de 2014) atende doze alunos e seus pais e conta com duas alunas do curso de Atuação Cênica (Katuscia Dantas e Marina Nagib) e três do de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da UNIRIO (Aline Vargas, Nathalia Katsivalis e Tavie Gonzalez), sete estagiárias do curso de psicologia da UFRJ (Gabriela Dottori, Ian Lacerda, Julia Alves Karine Ferreira, Mariana Pucci, Thaís Rodrigues e Thaís Vilella), que acompanham as oficinas, e as coordenadoras e seus parceiros (Joana Ribeiro na parte de teatro e Ana Beatriz Nogueira, Fabio Malcher e Kátia Álvares de Carvalho Monteiro) que fazem a orientação dosicineiros e clínicos.

Traçando linhas de pesquisa dentro da Educação Especial, a oficina permite a experimentação de alternativas às pedagogias convencionais do teatro, à linguagem verbal, ao uso de objetos e à relação aluno-professor. A atenção individualizada para cada aluno é o principal norte dessa pedagogia, chamada de Não-Método por Tavie Gonzalez (2014). A oficina é voltada para as demandas e propostas vindas dos alunos, que acontecem de forma natural e, muitas vezes, ao acaso.

Este trabalho pretende contextualizar a oficina em relação à área da Saúde Mental e analisar o dia-a-dia em sala de aula, trazendo questionamentos e descobertas que esse não-método lança, a cada aula. Para isso, convida o leitor a colocar os “óculos de umicineiro” e circular por experiências vivenciadas junto ao projeto Circulando. Todas as experiências observadas aconteceram entre maio de 2013 e outubro de 2014.

O primeiro capítulo apresenta uma breve explicação sobre o que é o autismo, e traça um apanhado histórico sucinto. Destaca-se, também, seus sintomas, como é feito o diagnóstico e as particularidades do espectro. Esse capítulo tem a intenção de desenhar para o leitor o perfil dos alunos da oficina Circulando, mostrando os desafios a serem

---

<sup>5</sup> Professora do Programa de Teoria Psicanalítica da UFRJ.

superados ao longo das oficinas. É de extrema importância também perceber que o autismo pode se manifestar de maneira completamente distinta em cada indivíduo, pois esse dado será norteador para o trabalho nas oficinas.

O segundo capítulo discorre sobre a Oficina de Teatro Circulando. Contextualiza o início do projeto matriz, da UFRJ. Passa pelos primeiros momentos do Ateliê de Teatro – em 2010, com o Coletivo Teatro de Operações<sup>6</sup> –, a oficialização do projeto na UNIRIO até a configuração atual. Esse capítulo ambientaliza o leitor na oficina, mostrando os principais apontamentos pedagógicos desenvolvidos no decorrer da mesma.

O terceiro capítulo problematiza o ensino do teatro no universo da Educação Especial e divide a apreensão e o treino teatral em quatro domínios: comunicação, imaginação, musicalidade e coordenação motora. Tomando como base os campos supracitados, são analisadas algumas experiências de jogos que aconteceram na oficina para ilustrar como esse trabalho acontece.

Os anexos comportam vídeos e fotos de momentos da oficina, além dos fichamentos sobre as características dos alunos feitos por Tavie Gonzalez (2014), o depoimento de Aline Vargas sobre o trabalho com os pais, os relatórios das aulas citadas no capítulo 3 e alguns relatórios de diferentes momentos ao longo dos dois anos em que fui professora na Oficina Circulando, que podem mostrar algumas transformações que essa experiência causou. Como o acaso é um dos grandes aliados do não-método, muitos dos jogos não têm registro em vídeo. Os vídeos apresentados neste trabalho, no entanto, poderão ilustrar algumas das experiências e mostrar a linha de pesquisa que se utiliza no decorrer da oficina.

É importante destacar que o uso da primeira letra em maiúsculo dos nomes dos alunos foi a opção escolhida para preservar o anonimato de suas identidades. Uma vez que a oficina trabalha com o indivíduo, não faria sentido escolher nomes fictícios para os alunos. Este trabalho entende os alunos autistas como pesquisadores tanto quanto osicineiros, clínicos e coordenadores e que o desenvolvimento das oficinas só é possível por meio de uma ação conjunta de parceria, confiança, afeto e cumplicidade entre todos.

---

<sup>6</sup> Coletivo de teatro de alunos e ex-alunos da Escola de Teatro da UNIRIO que estuda pedagogias periféricas. Ver site < <http://www.teatrodeoperacoes.com/pt/?/operacoes/a-cena-e-publica/> > acessado em 23/10/14.

## CAPÍTULO 1

### Autismo: um asterisco gigante

#### 1.1 Histórico

O adjetivo autista foi inserido na literatura psiquiátrica, em 1906, pelo psiquiatra Ploullier. Em 1911, o psiquiatra Eugen Bleuler cria o termo autismo (DURÃO, 2008). Na época, ambos os psiquiatras associavam o autismo à esquizofrenia<sup>7</sup>.

Foi, em 1943, no entanto, que, pela primeira vez, descreveu-se um grupo de crianças com características em comum – em especial, a dificuldade de se relacionar com outras pessoas – que receberam a designação de autistas. O termo, emprestado de Ploullier, foi usado pelo psiquiatra infantil da John Hopkins University, Leo Kanner, em seu trabalho *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo* (GIKOVATE, 2009).

Segundo GAUDERER (1997), outros nomes que a síndrome recebeu foram Esquizofrenia Infantil, por Bender, em 1947; Desenvolvimento Atípico do Ego, em 1949 por Rank; Psicose Simbiótica, descrita por Margaret Schoenberger Mahler como uma doença causada pelo relacionamento de mãe com filho, em 1952; Esquizofrenia Infantil de Tipo Não-Orgânico, em 1961, por Golbfarb; Pseudo-Retrato ou Pseudo-Deficiente, novamente por Bender, em 1963; e Psicose Infantil, Psicose da Criança ou Psicose de Início precoce, pelo psiquiatra Michael Rutter, também em 1963.

Finalmente, em 1966, as pesquisas de Julian Ajuriaguerra e Rutter nas áreas de cognição e linguagem apontavam para a dissociação do autismo com as psicoses, colocando-o, junto aos estudos de Ornitz e Ritvo, em 1976, no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (DURÃO, 2008).

#### 1.2 Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são o número 299.0 do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV/DSM.IV<sup>8</sup> e compreendem o

---

<sup>7</sup> “A esquizofrenia é um transtorno psicótico caracterizado pelo DSM-IV como uma perturbação cuja duração mínima é de seis meses e inclui no mínimo um mês de delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento amplamente desorganizado ou catatônico.” AQUINO, Benê de Paiva. *PSICODIAGNÓSTICO E PROJETO TERAPÊUTICO PARA PACIENTES PSICÓTICOS: UM ESTUDO COM MÉTODOS DE RORSCHACH E HTP*. Brasília. 2010.



Transtorno Autista (chamado de Transtorno do Espectro Autista, TEA, no DSM.V), o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger (que foi incorporado ao espectro autista no DSM.V) e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

O autismo é conceituado pela Associação Americana de Psiquiatria/APA como um:

(...) prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. [...] As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo.<sup>9</sup>

No Código Internacional de Doenças/CID-10<sup>10</sup>, o autismo é definido como um conjunto de “anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado”<sup>11</sup>. Destaca-se a palavra qualitativa como uma forma de entender a enorme diferença apresentada entre os indivíduos autistas. É na qualidade das interações que se possibilita que se coloque, no mesmo espectro, Jacob Barnett – autista de quatorze anos que desenvolve importantes trabalhos na teoria da relatividade<sup>12</sup> – e Neal – o filho autista, não verbal, de Elaine Hall, criadora do Miracle Project<sup>13</sup>.

Ambos os manuais falam que o autismo aparece nos primeiros anos de vida.

### 1.3 Tripé do Espectro Autista

O Tripé do Espectro Autístico foi descrito por Lorna Wing, em 1988. Esse tripé estabelece três sintomas que estão necessariamente presentes no autismo, mas com intensidades variadas. Dessa forma, essas características variam de acordo com o desenvolvimento cognitivo, colocando dentro do espectro tanto o autista não-verbal e com grave deficiência intelectual quanto os casos que eram chamados de Síndrome de

---

<sup>8</sup> O DSM.IV é um manual de transtornos mentais que lista diversos tipos de transtornos e os critérios para identificá-lo. Já existe uma versão mais recente, o DSM.V, mas ele ainda é muito recente no Brasil e, por isso, ainda não está sendo amplamente utilizado.

<sup>9</sup> American Psychiatric Association (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV TR*. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

<sup>10</sup> É um manual de doenças mais amplo que o DSM pois não se resume apenas à saúde mental.

<sup>11</sup> Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento: CID-10*. Porto Alegre: Artes Médicas. P. 246.

<sup>12</sup> BARNETT, Kristine *Brilhante A inspiradora história de uma mãe e seu filho gênio e autista*/Kristine Barnett; tradução José Rubens Siqueira. – 1ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

<sup>13</sup> <http://www.themiracleproject.org/> acessado em 02/06/2014.

Asperger, em que não havia prejuízo do mesmo<sup>14</sup>. Entre esses extremos, pode-se encontrar variados graus de comprometimento.

Os pés do tripé, segundo GIKOVATE (2004) são: falha na interação social recíproca; dificuldade na comunicação verbal e não verbal; comprometimento da imaginação, comportamento e interesses repetitivos.

Entre os sintomas da falha na interação social recíproca está o fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares. Os alunos da Oficina Circulando, por exemplo, se relacionam com frequência com osicineiros, mas é muito difícil que interajam entre eles de forma espontânea.

Falta de busca espontânea pelo prazer compartilhado, interesses ou realizações com outras pessoas, também se enquadra como sintoma. Quando a Oficina Circulando ganhou um violão de doação, solicitou-se para que o aluno que mais pedia pelo violão agradecesse, em vídeo, à pessoa que doou. Ele, apesar de estar visivelmente muito feliz com o novo objeto, respondia com respostas monossilábicas ou apenas repetia o que era falado

Outro exemplo é falta de reciprocidade social ou emocional. Há uma aluna na Oficina que seria capaz de participar de cenas com outros alunos de casos mais leves, como o dela. No entanto, ela se recusa a participar dessas atividades e prefere ficar costurando sozinha (APA, 2002).

Também se destaca a apreciação inadequada de indicadores socioemocionais. Uma vez, um aluno estava em crise devido à mudança da dose do medicamento e, por isso, bateu em sua mãe. Osicineiros disseram que ele não podia fazer isso, argumentando que “isso dói!” e ele respondeu “dói?”, mostrando sua dificuldade em se colocar no lugar do outro e entender o que ele está sentindo.

O uso insatisfatório de sinais sociais e fraca integração dos comportamentos sociais, emocionais e de comunicação (OMS, 1993) também se enquadram como sintoma de falha de interação social. Contato visual direto é uma grande dificuldade para grande parte dos alunos da Oficina, por exemplo.

Nos sintomas de comunicação encontra-se o atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Na Oficina, há desde a aluna que fala várias

---

<sup>14</sup> <http://www.ama.org.br/site/pt/autismo/definicao.html> acessado em 03/06/14.

línguas, os alunos que apresentam ecolalia<sup>15</sup>, até os alunos que não falam uma única palavra.

Prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação é também um exemplo. Um aluno, uma vez, estava sendo estimulado a contar sobre o atendimento psicológico que ele recebeu e, de repente, ele interrompeu a conversa para pedir uma flauta verde que ele gostava de usar.

Também o uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática é um sintoma de comunicação (APA, 2002). Muitas vezes os alunos surpreendem com um uso mais refinado da palavra para contextos como, por exemplo, “agradeço muito!”, quando um simples “obrigado” bastaria.

Entre os sintomas de comprometimento da imaginação, comportamento e interesses repetitivos estão jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou de imitação social de pessoas ausentes. Desconectar com o real e entender figuras de linguagem, por exemplo, são grandes dificuldades.

A preocupação total com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco também se enquadra como sintoma. Há um aluno na Oficina que pergunta a hora a todo momento para saber se a aula terminará no horário exato que foi combinado com ele, para que ele não se atrase para a escola.

Também se destaca a adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais. Quando a aula termina, um dos alunos volta a pegar todos os objetos que ele utilizou, rapidamente antes que sejam guardados.

A preocupação insistente com partes de objetos é um dos exemplos (APA, 2002). Um dos alunos sempre leva algum objeto para a sala – sempre objetos duros como garrafa e rádio– e passa a maior parte da aula com o objeto preso debaixo do braço.

As estereotipias motoras também são características (OMS, 1993) Movimentos de mão são os mais comuns entre os alunos da Oficina Circulando.

Também são sintomas que podem aparecer as fobias, perturbações do sono, autolesão, ataques de birra e agressão (OMS, 1993).

---

<sup>15</sup> Ecolalia é quando o autista repete o que os outros falam. Por exemplo: foi perguntado a um aluno qual a idade dele e ele não respondeu. Chutaram 18 e ele repetiu 18. Depois perguntaram se era 19 e ele repetiu 19. Em seguida perguntaram “18 ou 19?” e ele respondeu 19. Quando trocaram a pergunta para “19 ou 18?” ele respondeu 18.

## 1.4 Psicomotricidade e Psicanálise

A conceituação da Psicanálise, neste trabalho, será feita atrelada à ideia de construção da corporeidade, cunhada pela Psicomotricidade. Ambas funcionam sozinhas, mas elas também se complementam.

A construção da corporeidade é a construção do eu e do eu corporal. No primeiro ano de vida, a criança vive o chamado estado primário de indiferenciação. Nesse estágio, o bebê se confunde com o corpo, a voz e ações de seu cuidador. Ele é apenas capaz de gravar as sensações do que lhe afeta como algo que causa prazer ou desprazer. Essas sensações geram engramas<sup>16</sup> que farão com que o indivíduo se relacione com o meio de sua forma particular, criando sua história individual. A criança, assim, vai descobrindo o seu eu, seu corpo e sua identidade (BUENO, 2012).

A corporeidade, no entanto, não se constrói apenas na definição do Eu. É também necessária a identificação do Outro para que ela seja capaz de vivenciar o simbólico. Nessa fase, a criança se relaciona com os objetos e o espaço, passa a estabelecer jogos espontâneos de comunicação simbólicos, começa a imitar e a desenvolver uma linguagem interna. Para certificar-se de tudo isso, é necessária a afirmação do Outro (BUENO, 2012).

No caso do autista, muitos autores (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1986, FORDHAM, 1976) acreditam que essa imagem corporal não foi formada e, assim, essas crianças não possuem uma unidade corporal. Isso acontece porque a construção da corporeidade só acontece se significada pelo Outro.

A psicanálise acredita que os trajetos pulsionais<sup>17</sup>, no autista, estejam ausentes e o que apareceria em seu lugar seriam “circuitos do objeto articulados ao corpo por bordas de gozo” (LAURENT, 2014:22). Essas bordas seriam uma forma de assegurar proteção, por isso, condensariam o gozo (BIALER, 2014). O corpo do autista seria um corpo sem furos por onde o sujeito pudesse se esvaziar. Dessa forma, as sensações podem transbordá-lo ou não serem sentidas, o que geraria a ausência da imagem do corpo (LAURENT, 2014).

---

<sup>16</sup> Engramas são a forma como as memórias são guardadas nas células.

<sup>17</sup> Cada trajeto pulsional se refere a um objeto de pulsão. São 5: oral, anal, olhar, voz e dor. Os dois primeiros se referem à demanda do Outro; os quatro primeiros se referem ao desejo do Outro e todos se referem ao gozo do Outro (NASIO, 1997).

## 1.5 Causas

Muitas são as especulações sobre as causas do autismo. Por isso, LAURENT (2014) defende que a causa que importa para o autismo é a causa política, por direitos e mais espaço na sociedade, e toda essa especulação gera muita angústia aos pais, uma vez que, durante muito tempo, acreditou-se que o transtorno fosse causado por fatores psicológicos em virtude de uma relação não acolhedora dos pais para com seus filhos. Poucos, no entanto, são os que ainda sustentam essa teoria, de forma que se investe muito mais em uma causa neurobiológica do que psicológica, como explica GIKOVATE (2009).

GIKOVATE (2009) acrescenta que muitos são os indícios de que não há uma causa única para o autismo, mas fatores combinados que o originariam. Essa busca, no entanto, não é livre das paixões e tendências de quem a pesquisa. Em seu livro, LAURENT (2014) fala sobre o grande investimento feito pela instituição *Autism Speaks*, criada por Bob Wright, em 2005, nos Estados Unidos, após seu neto ser diagnosticado como autista. A fundação investiu, entre 2005 e 2007, cerca de 16 milhões de dólares em pesquisas relacionadas às causas, mas sempre manteve-se dividida entre a hipótese de origem genética e a ambiental.

A única certeza de que se tem é que a síndrome “É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social”<sup>18</sup>.

## 1.6 Incidência e prevalência

No DSM.IV, sugere-se de 2 a 5 casos de autismo a cada 10.000 pessoas. Doze anos depois, os estudos apontam para a proporção de 1 a cada 68 nascimentos, nos Estados Unidos<sup>19</sup>.

Isso tem gerado um debate sobre a indefinição do diagnóstico de autismo. Diz-se que a categoria “autismo” foi abrangendo um número cada vez maior de sintomas, desde que foi colocado na categoria de transtorno invasivo do desenvolvimento. Além disso, devido à grande diferença apresentada entre autistas, o DSM tem sido obrigado a

---

<sup>18</sup> RITVO, FREEMAN, National Society for Autistic Children’s Definition of the Syndrome of Autism. *Journal of the American Academy Children Psychiatry*. Estados Unidos, v.17, p. 565-575, 1978.

<sup>19</sup> Disponível em < <http://www.autism-society.org/about-autism/facts-and-statistics/>> acessado em 02/06/14.

introduzir cada vez mais particularidades. Desse modo, já se fala em uma “epidemia” do autismo (LAURENT, 2014).

O autismo é quatro vezes mais comum em meninos que em meninas<sup>20</sup>, por isso, escolheu-se a cor azul para a sua representação política, como, por exemplo, no dia do autismo<sup>21</sup>. No Circulando, atualmente, são, ao todo, cinco meninas e sete meninos. No entanto, algumas das meninas não têm um diagnóstico fechado. Na turma de sexta-feira, em que todos têm o diagnóstico de autismo, são quatro meninos e uma menina, de acordo, por acaso, com a proporção indicada.

### 1.7 Diagnóstico

Não há exames ou marcadores biológicos capazes de identificar a síndrome (DURÃO, 2008). O diagnóstico é feito com base na análise da história e comportamento de cada indivíduo (MOUSINHO e GIKOVATE, 2003).

É possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade<sup>22</sup> e, dependendo do caso, por volta dos 12 meses. Na maioria dos casos, no entanto, a preocupação inicial dos pais é com o atraso da fala (GIKOVATE, 2009).

Para que alguém seja diagnosticado com autismo, ele deve apresentar características dos três pés do tripé descrito por Wing: integração social, comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (GIKOVATE, 2009). São doze os critérios para o diagnóstico de autismo, sendo que o indivíduo deve apresentar, no mínimo, dois de interação social, um de comunicação e um de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.<sup>23</sup>

A lista a seguir mostra os critérios dados pelo DSM.IV<sup>24</sup>:

1. prejuízo qualitativo na interação social (o indivíduo deve estar enquadrado em, ao menos, dois desses):
  - a) “prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a

<sup>20</sup> Disponível em < <http://www.ama.org.br/site/pt/definicao.html> > acessado em 03/06/13.

<sup>21</sup> 2 de abril.

<sup>22</sup> Disponível em < <http://www.ama.org.br/site/pt/diagnostico.html> > acessado em 03/06/14.

<sup>23</sup> American Psychiatric Association (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV TR*. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

<sup>24</sup> Idem.

- interação social.”. Uma aluna do Circulando, uma vez, verbalizou que não gostava de olhar nos olhos das outras pessoas.
- b) “fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.”. As atividades que acontecem em grupo são iniciativas, na maior parte dos casos, dosicineiros.
  - c) “falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas, (por ex., não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse.)”. Uma aluna da Oficina adora desenhar, mas ela se sente pouco a vontade em compartilhar os desenhos com osicineiros.
  - d) “falta de reciprocidade social ou emocional”. Há casos de alunos que se fixam em atividades individuais fechadas como rodar uma bola ou enrolar uma fita.
2. prejuízos qualitativos na comunicação (deve estar enquadrado em, pelo menos, um dos itens a seguir)
- a) “atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar por meio de modos alternativos de comunicação)”. A grande dificuldade inicial da Oficina foi o fato de que a maioria dos alunos não responde ao comando verbal.
  - b) “em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversa”. Há um aluno que é um ótimo exemplo pois é muito comum estarem conversando com ele e ele interromper a conversa para perguntar a hora.
  - c) “uso estereotipado e repetitivo da linguagem idiossincrática”. A maneira como se usa a linguagem pode ser uma forma de barreira do contato com o outro. Há aluna que, quando não quer mais conversar, começa a falar em japonês. Como ninguém mais na Oficina sabe essa língua, a comunicação é cortada. Ela tentou fazer isso com o inglês, uma vez, mas, quando as pessoas conseguiram interagir com ela falando essa língua, ela trocou para o japonês.
  - d) “falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos ao nível de desenvolvimento”. Jogos com regras pré-determinadas funcionam com poucos alunos da Oficina.
3. padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (pelo menos um, deve ser apresentado para que se dê o diagnóstico)
- a) “preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade e foco”. A já citada aluna que fala várias

línguas, têm um interesse excessivo pela cultura japonesa e se restringe a outros temas para se manter focada nas animações que ela assiste – animes - e os bichinhos de pelúcia que ela faz.

- b) “adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais”. A maioria dos alunos sempre vai ao banheiro imediatamente antes ou depois da Oficina.
- c) “maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., agitar ou torcer as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo”. Existem alguns movimentos de cabeça ou de ombros, por exemplo, que, muitas vezes, são usados como alertas para osicineiros de que algo pode estar errado.
- d) “preocupação insistente com partes de objetos”. Um dos alunos costuma coletar objetos na rua. Uma vez, chegou com uma caixa de metal que, quando aberta, continha cigarros. Quando a mãe viu, jogou fora no mesmo momento.

Novamente, é importante frisar a palavra “qualidade” antes de pensar nos sintomas e destacar o fato do espectro autístico apresentar uma enorme variedade de graus e casos. O diagnóstico só pode ser feito pela análise detalhada de cada caso, compreendendo suas particularidades. Deve ser emitido por um médico psiquiatra.

## 1.8 Tratamento

Não há um tratamento curativo do autismo. No entanto, a estimulação precoce é primordial no desenvolvimento dessas crianças.<sup>25</sup>

Os medicamentos utilizados são para tratar sintomas como agressividade, ansiedade, problemas de atenção, dificuldades de dormir etc. Outra abordagem adotada são as dietas sem glúten<sup>26</sup>, apesar de não haver nenhum estudo que comprove a eficácia dessas dietas.

O tratamento feito por uma equipe multidisciplinar e voltado para as necessidades de cada indivíduo, no entanto, tem sido o mais indicado e seus resultados se mostram bastante satisfatórios. É o caso do Circulando, que une teatro e psicologia e trabalha com as demandas de cada aluno.

---

<sup>25</sup> Disponível em <<http://www.autism-society.org/living-with-autism/autism-through-the-lifespan/infants-and-toddlers/early-intervention/>> acessado em 03/06/14

<sup>26</sup> Disponível em <[http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/autismo?utm\\_source=social&utm\\_medium=facebook&utm\\_campaign=feed\\_post\\_saude](http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/autismo?utm_source=social&utm_medium=facebook&utm_campaign=feed_post_saude)> acessado em 03/06/14



Entre as terapias mais difundidas, destacam-se:

a) Análise aplicada do comportamento (ABA)

É um programa, fundado por I. Lovaas, para crianças pequenas que visa, por meio de condicionamento operante e reforçadores, estimular habilidades, reduzir comportamentos indesejáveis e ensinar comportamentos sociais a fim de que a criança cresça o mais próximo possível de uma criança com desenvolvimento típico.<sup>27</sup>

O ABA é uma teoria comportamental bastante famosa e utilizada, apesar de ser um tratamento muito caro. No entanto, ela desperta muitas críticas.

Michelle Dawson é uma pesquisadora autista canadense que escreveu, em 2004, o artigo “*The misbehaviour of behaviourists. Ethical challenges to the autism-ABA industry*” (O mau comportamento dos comportamentalistas. Problemas éticos da indústria ABA-autismo). Nele, ela compara a tentativa de Lovaas de extinguir os comportamentos atípicos dos autistas ao *Femine Boy Project* (Projeto para meninos afeminados), também encabeçado por I. Lovaas, em 1987, de modificação dos comportamentos homossexuais.

Dawson diz que não há nenhum estudo capaz de definir o que é central no autismo. Por isso, não é possível dizer quais comportamentos podem ser extintos ou não. E, exatamente porque o método ABA pode funcionar, ele poderia estar “suprimindo as condutas bizarras que talvez lhe [o autista] sejam necessárias”<sup>28</sup>.

Para ela é preciso compreender como funciona o aprendizado dos autistas, sem focar em reformas comportamentais, de modo que ele seja capaz de desenvolver suas competências por si só e, assim, ser respeitado (LAURENT, 2014). Esse pensamento de Dawson é muito importante na Oficina Circulando, como será discutido no capítulo 2.

b) Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH)

---

<sup>27</sup> Disponível em < <http://www.abaeautismo.com.br/> > acessado em 03/06/14.

<sup>28</sup> DAWSON, M., *The misbehaviour of behaviourists. Ethical challenges to the autism-ABA industry*, postado em 18 jan 2004 no seu blog *No Autistics Allowed. Explorations in discrimination against autistics*. Apud LAURENT, Eric *A Batalha do Autismo: da clínica à política*/Eric Laurent; tradução Claudia Berliner. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 139.

É um programa transdisciplinar, criado, em 1966, nos Estados Unidos, com base na Teoria Behaviorista e na Psicolinguística que atuam em características comportamentais por meio de reforçadores<sup>29</sup>.

O programa se utiliza de material visual para a organização do ambiente por meio de rotinas e aceita os comportamentos atípicos relacionados ao espectro. Além disso, ele não visa que a criança chegue ao desenvolvimento típico (Kwee CS, Sampaio TMM, Atherino CCT, 2009).

#### c) Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS)

É um protocolo, criado em 1985 por Andy Bondy e Lori Frost, baseado no método ABA, que visa estimular a comunicação por meio da troca de figuras (VIEIRA, 2012).

#### d) Método Son-Rise

É um método criado pelo casal Barry e Samahria Kaufman, nos anos 1970, pais de Raun Kofman, portador da síndrome do autismo, e desenvolvido pelo Autism Treatment Center of America, em Massachussets.

As sessões acontecem em quartos de brincar, em geral na casa da criança, de acordo com o estado de disponibilidade em que a criança está: rígido repetitivo, isolado ou altamente conectado.

Os pais têm um papel fundamental, neste programa, pois, a partir de sua participação, eles serão capazes de entender os interesses, necessidades e dificuldades da criança de modo a preparar o trabalho para as próximas conquistas do desenvolvimento (MESQUITA E CAMPOS, 2013).

#### e) Outras terapias

Compreendem a terapia ocupacional, fisioterapia, terapia do discurso, acompanhamento de fonoaudiólogo e psicólogo, atividades físicas. O importante é que atenda à demanda do autista, de modo que ele se sinta estimulado naquela atividade.

---

<sup>29</sup> Podem ser reforços positivos desde palavras que se manifestam a favor do que o indivíduo fez até usar um objeto que ele quer como moeda de troca.

## 1.9 O grande asterisco

O autismo é, certamente, um grande mistério para todos que lidam com ele. Felizmente, os estudos sobre o tema avançam cada vez mais e mais rápido, melhorando a qualidade de vida daqueles que são portadores da síndrome.

Ao escolher “um asterisco gigante” para descrevê-lo, a intenção é pontuar a abrangência do espectro. É possível encontrar autistas muito diferentes uns dos outros. Os métodos que funcionam para alguns não se aplicam a outros.

Estudar e entender o autismo é preciso. Entender esses conflitos faz parte de uma luta política travada todos os dias em consultórios, salas de aula e nas casas das famílias em que aparecem os casos de autismo.

No entanto, é ainda mais importante entender que, ao lidar com pessoas, lida-se com autistas e não com o autismo. Mais que isso, é importante não permitir que essa característica específica se sobreponha a todo um conjunto de adjetivos que formam um indivíduo. Eles são cientistas brilhantes, grandes economistas, líderes de multinacionais, artistas renomados e também autistas. São pessoas que sentem, sonham, choram, amam e vivem e que, por acaso, além de tudo isso, estão inseridos no espectro. Como será visto no próximo capítulo, é nessa visão do aluno como indivíduo que a Oficina Circulando se insere.

## CAPÍTULO 2

### A Oficina de Teatro Circulando – Ateliê de Teatro para jovens com transtornos mentais

#### 2.1 O que é?

A Oficina de Teatro Circulando é um projeto de extensão cadastrado na PROExC<sup>30</sup> da UNIRIO, coordenado pela professora doutora Joana Ribeiro da Silva Tavares, em parceria com o projeto de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Teoria Psicanalítica da UFRJ “Circulando e traçando laços e parcerias: atendimento para jovens autistas e psicóticos em direção ao laço social”<sup>31</sup>, coordenado pela professora doutora Ana Beatriz Freire. A Oficina de Teatro Circulando tem como objetivo maior a oferta de aulas de teatro para alunos autistas e psicóticos.

É importante frisar que esse trabalho com o ensino de teatro não pretende ser ou substituir qualquer terapia. Possíveis melhoras podem ser alcançadas, mas esse não é a finalidade da oficina. Em relação a isso, há uma fala no documentário *Un Pas de Côté*<sup>32</sup> (Um Passo de Lado) que reforça a proposta da oficina:

Nós não estávamos à procura de arte-terapia. Convidar artistas para o hospital é fazer algo diferente do que faz o terapeuta. É ir além do que temos como ideia, conceitos e limites que nos impomos, das expectativas de melhoras que, mesmo sem querer, nós temos conosco.<sup>33</sup>

#### 2.2 Funcionamento do Projeto

Atualmente, o projeto Oficina de Teatro Circulando se desenvolve por meio das Oficinas de Teatro divididas em duas turmas: uma na quinta-feira de manhã, com sete alunos, e outra na sexta-feira à tarde, com cinco alunos. Os pais dos alunos determinam em que turma eles ficarão, de acordo com seus horários. Cada aula dura cerca de uma hora e trinta minutos. Enquanto os filhos estão no ateliê de teatro, os pais fazem

<sup>30</sup> Ver em: < [www.unirio.br](http://www.unirio.br) >. Cadastro de 10/02/2014 a 19/12/2014.

<sup>31</sup> Atualmente cadastrado como projeto do edital da FAPERJ (projeto Humanidades) e CNPq/CAPES.

<sup>32</sup> *Un Pas de Côté* é um documentário que retrata a prática da dançarina Anamaria Fernandes e sua companhia de Dança intitulada Dana com os pacientes autistas do Centro Hospitalar Placis Vert de Thorigné Fouillard – França, no ano de 2010, disponível em < [http://www.dailymotion.com/video/xut7gn\\_um-passo-de-lado\\_creation](http://www.dailymotion.com/video/xut7gn_um-passo-de-lado_creation) > Acessado em: 04/09/2014.

<sup>33</sup> Informações tiradas do documentário *Un Pas de Côté*, disponível em < [http://www.dailymotion.com/video/xut7gn\\_um-passo-de-lado\\_creation](http://www.dailymotion.com/video/xut7gn_um-passo-de-lado_creation) > Acessado em: 04/09/2014.

atividades<sup>34</sup> em outro espaço com a estagiária da psicologia, Julia Alves, no grupo de quinta-feira, e aicineira do teatro, Aline Vargas, no grupo de sexta-feira.

Após cada aula da Oficina Circulando, icineiros e clínicos fazem um encontro de aproximadamente trinta minutos, para relatar o que aconteceu no dia, avaliar procedimentos, compartilhar conhecimentos e escrever relatórios.

Além dos encontros entre o grupo de teatro, são realizadas reuniões semanais, às quartas-feiras, de aproximadamente duas horas cada, no Instituto de Psicologia da UFRJ, com os demais participantes do Projeto Circulando, incluindo Ana Beatriz Freire, Kátia Álvares de Carvalho Monteiro<sup>35</sup> e Fabio Malcher<sup>36</sup>. Nesses encontros, são relatados os acontecimentos das oficinas, discutidos aportes teóricos que embasem a prática em sala de aula ou nos atendimentos clínicos, formuladas hipóteses e pensados apontamentos sobre como proceder.

Também são feitos encontros mensais regulares dos icineiros de teatro com a coordenadora do projeto, Joana Ribeiro, cujo foco da conversa diz respeito aos procedimentos, impasses e metodologia de trabalho desenvolvida com base nas Artes Cênicas.

Encontros entre toda a equipe do teatro e da psicologia são igualmente feitos, semestralmente, para fortalecer as parcerias, criar uma linguagem em comum entre as duas áreas e destacar os procedimentos que serão seguidos durante as oficinas de teatro.

O projeto organiza algumas aulas públicas em que pais e filhos estão presentes, com a intenção de demonstrar um pouco do trabalho que está sendo realizado e integrar os pais no projeto. Nesse sentido, foi realizada uma aula pública no dia 12 de dezembro de 2013 e duas festas junina dos dias 7 e 8 (uma para cada turma)<sup>37</sup> de agosto de 2014.<sup>38</sup>

Por fim, anualmente ocorre um encontro entre os pais e a equipe do Circulando em que os pais relatam como o projeto afetou o estado de seus filhos, destacando as

---

<sup>34</sup> Como a turma de quinta-feira começou a desenvolver esse trabalho com os pais muito recentemente, ainda é difícil definir o tipo de atividades que serão realizadas. Como a turma de sexta-feira, já existe um breve relato das atividades realizadas pela icineira Aline Vargas, disponível no Anexo I.

<sup>35</sup> Psicanalista do NAICAP.

<sup>36</sup> Doutorando em Psicologia Psicanalítica pelo Instituto de Psicologia Analítica da UFRJ.

<sup>37</sup> Como percebemos que, ao tentar juntar as turmas na aula pública, nenhum aluno da turma de sexta-feira compareceu, foi decidido que cada turma teria seu próprio horário. A vontade de conseguir integrar as duas turmas, no entanto, ainda não acabou e está sendo pensada uma logística que contemple os dois horários.

<sup>38</sup> Outro procedimento modificado da aula pública de 2013 para as festas juninas de 2014 foi a participação dos pais. Em 2013, foram dispostas cadeiras para que os pais assistissem à aula, o que foi muito invasivo para alguns alunos. Em 2014, os pais foram convidados a se integrarem, o que ampliou as possibilidades de ação dos seus filhos. Jogos em que não era esperado a participação deles foram aproveitados com o trabalho conjunto de mães e filhos. O Anexo II disponibiliza os relatórios de aula dos dois dias de festa junina.

melhorias e impasses observados. Em seguida, recebem relatos sobre o comportamento de seus filhos em sala de aula.

### 2.3 Histórico

A parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica do Instituto de Psicologia da UFRJ e o Instituto Municipal Philippe Pinel/IMPP teve início em 1999. Dessa parceria, logo veio a aproximação com o Núcleo de Atendimento Intensivo à Criança Autista e Psicótica do IMPP/NAICAP, que, na época, era dirigido por Kátia Álvares de Carvalho Monteiro.

A aproximação com esses jovens trouxe reflexões.

Os impasses surgidos no trabalho com as “crianças que cresceram” e que tinham o serviço infantil como um ponto de ancoragem, o que, para os pais, também era uma referência importante, levaram-nos a pensar em uma forma de acompanhamento diferente daquele até então oferecido às crianças. Com a entrada na puberdade, novas questões se colocavam. Alguns pacientes já eram jovens adultos, mas o encaminhamento para serviços de atendimento a adultos não se sustentou (RIBEIRO In FREIRE e MALCHER, 2014:63).

O projeto Circulando vinculado à UFRJ foi implementado em 2004 com o auxílio financeiro do CNPq (Edital Universal 2004) com o nome, na época, de “Princípios da Psicanálise no atendimento ao adolescente no laço social” com o intuito de lidar com as demandas da puberdade e propor atividades alinhadas com os interesses dos jovens. Essas atividades ocorrem fora do ambiente hospitalar e possibilitam que o jovem circule pela cidade, trabalhando sua autonomia e conquistando seu espaço.

A equipe interdisciplinar se divide, atualmente, em seis subgrupos: o Ponto de Encontro (espaço de acolhimento como uma porta de entrada para o projeto, possibilitando uma primeira convivência desses jovens), o Ateliê de Teatro – Oficina de Teatro Circulando, o Circulando (passeios pelo *campus* e arredores em que os alunos são estimulados a proceder de maneira autônoma em algumas situações cotidianas como, por exemplo, comprar um sorvete e se responsabilizar em pagar e conferir o troco), a oficina de mangá, a oficina de desenho e os atendimentos clínicos individuais. (FREIRE, 2014:13).

O projeto Circulando (UFRJ) se propõe a trabalhar com os apontamentos indicados pelos próprios pacientes. Dessa forma, o Circulando recebeu uma paciente de 12 anos que dizia sonhar ser atriz de novela de televisão e investiu nessa questão ao

longo de seu processo terapêutico. Durante esse trabalho, ela contou que participara de um curso de teatro, na infância, e que chegara a fazer uma apresentação com o grupo. Percebendo isso como uma demanda, a psicóloga fez uma entrevista entre a menina e os pais, em que a jovem disse ser mais feliz, quando fazia teatro, e tinha consciência de que, naquela época, ela era mais desinibida e falava mais. (ZANOTELLI In FREIRE e MALCHER, 2014).

Por isso, em 2009, Bettina Mattar<sup>39</sup> propôs a Lucas Oradovschi, membro do Teatro de Operações, que o grupo ministrasse aulas de teatro junto ao projeto.

O Ateliê de Teatro começou em caráter experimental, sem vínculo com a universidade, por isso, nem sempre era possível conseguir uma sala para as oficinas. Dessa forma, “já oferecíamos aulas no campinho da UFRJ, nos jardins da UNIRIO, na Casa da Ciência da UFRJ, na Pista Cláudio Coutinho, entre outros locais. Ou seja, o projeto Circulando já circulou pela Urca.” (VARGAS, 2013:14).

O *campus* da UNIRIO, em especial o Centro de Letras e Arte/CLA, foi um dos lugares em que os alunos do Circulando muito circularam. Na época, a professora Joana Ribeiro<sup>40</sup> estava realizando sua pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/PPGAC, da UNIRIO, e por isso, ministrava aulas de Dança Contemporânea junto ao Departamento de Interpretação Teatral, na sala Nelly Laport. Esta é uma sala de dança com grandes janelas localizada no térreo do CLA. É muito comum que as pessoas que transitam pelo CLA parem e assistam às aulas pelas janelas e, com os alunos do Circulando não foi diferente. Na verdade, a diferença foi que um dos alunos do Circulando “invadiu” a aula e foi muito bem recebido tanto pela Joana quanto pelos alunos de dança. Ao ser contratada como professora efetiva e após três invasões dos alunos da Oficina Circulando em suas aulas, a Joana adotou o projeto, em 2013, oficializando-o como projeto de extensão junto à PROExC da UNIRIO (TAVARES, 2013).

O projeto recebeu o nome de “Oficina de Teatro Circulando – Ateliê de Teatro para jovens com transtornos mentais” e oficializava a relação interinstitucional, entre a Escola de Teatro da UNIRIO e o Instituto de Psicologia da UFRJ.

## 2.4 A Primeira Aula

---

<sup>39</sup> Na época, mestranda do IPUB (Instituto de Psiquiatria da UFRJ).

<sup>40</sup> Atualmente, Professora Adjunta nível 1 do Departamento de Interpretação Teatral da UNIRIO.

O primeiro encontro entre osicineiros do Teatro de Operações e os alunos, em novembro de 2009, aconteceu na sala Glauce Rocha, do CLA, conforme relatou oicineiro Caito Guimaraens:

Preparamos [...] uma grande variedade de objetos dispostos sobre dezenas de cadeiras plásticas espalhadas pelo espaço, objetos que estimulassem tanto os sentidos [...], quanto a criatividade [...]. Elaboramos também um roteiro simples, prevendo jogos de aquecimento corporal, de escuta e atenção, e algumas situações cênicas para serem improvisadas.<sup>41</sup> (GUIMARAENS In GONZALEZ, 2014:37)

Por não terem experiências relacionadas à saúde mental, os membros do Teatro de Operações estavam preparados e abertos para situações inesperadas. A reação dos alunos, no entanto, causou surpresa mesmo em um coletivo que costuma pesquisar pedagogias periféricas<sup>42</sup>, dando um novo norte tanto para a pesquisa quanto para o que seria feito em sala de aula com esses alunos dali para frente:

Quando os pacientes chegaram, acompanhados dos clínicos estagiários do projeto Circulando, começaram rapidamente a interagir com os objetos: uma jovem foi direto para o tecido pendente do teto; outro começou a mexer numa máscara; outro retirou os objetos de cima de uma cadeira, sentou-se e passou a 'investigar' esses objetos, tocando um e outro em seguida; um outro jovem ainda caminhava entre as dezenas de cadeiras. Oradovschi se aproximou de um dos clínicos estagiários, Rafael Ferreira, e perguntou-lhe se poderíamos começar (a voz de comando com as instruções sobre os exercícios) ou se "já estaria 'rolando'". "Já está 'rolando'", respondeu Ferreira. (GUIMARAENS In GONZALEZ, 2014:37).

Uma vez que “Quase todos ignoravam qualquer comando de voz, não permitindo nem uma regulação do corpo, tampouco uma proposta de utilização do espaço e dos objetos, diretrizes que umicineiro normalmente estabeleceria de acordo com seus objetivos.” (VARGAS e GUIMARAENS In FREIRE e Marlcher, 2014: 196), a linguagem era, a princípio, o maior obstáculo na comunicação entreicineiros e alunos.

## **2.5 Outsiders**

---

<sup>41</sup> Relatório da experiência doicineiro Caito Guimaraens na Oficina Circulando, no período de novembro de 2010 à dezembro de 2012.

<sup>42</sup> A pesquisa sobre pedagogias periféricas já era dividida em 2 formas de abordagem: a abordagem cultural e a econômica. A partir da experiência com o Circulando, o coletivo incluiu uma nova abordagem, a da linguagem (VARGAS, 2013).



O *outsider*, segundo BECKER (2008:17), é “aquele que se desvia das regras de grupo”, entendo desvio como “atos que infringem (ou parecem infringir) regras sociais” (BECKER, 2008:17). É possível, então, entender o sujeito que apresenta problemas nas áreas de comunicação, integração e imaginação como um ser desviante dos padrões hegemônicos.

Logo que a oficina começou, com o Teatro de Operações, o coletivo percebeu que era preciso trabalhar e entender esse desvio para, a partir dele, encontrar novas formas de relação e de recriar esses corpos.

É importante destacar que esses *outsiders* apresentam um potencial extremamente interessante dentro do teatro. No teatro, não há desvio. Na escola de teatro, os gritos dos alunos autistas se confundem com os gritos dos alunos que ensaiam alguma cena. O teatro explora justamente, essas novas percepções do espaço e do tempo, ou seja, as novas formas de se relacionar.

Deste modo, uma das condições norteadoras dos trabalhos nas oficinas é desenvolver a teatralidade ainda que se infrinja “as normas” e criar laços “através do ‘desfazimento’ do olhar normativo, olhar que, afinal, acaba por se configurar como o fator excludente.” (VARGAS, 2013:15).

## 2.6 Metodologia (ou não)

Para solucionar os impasses relativos à linguagem, a oficina investe em “... jogos teatrais de confiança que se expressam em movimento e sons e operam em uma linguagem intersticial...” (GUIMARAENS In GONZALEZ, 2014:47), entendendo linguagem intersistial, segundo VARGAS (2013:17) como uma zona entre a linguagem comum, negada por eles; e a linguagem deles, desconhecida para osicineiros.

Para que ocorra essa comunicação, é necessário que não haja hierarquias na relação professor-aluno e, semelhante ao que ocorre na experiência da coreógrafa Anamaria Fernandes<sup>43</sup> “... os profissionais estão no mesmo nível que os pacientes...”.

Osicineiros acreditam no protagonismo do autista: as aulas trabalham as demandas de cada um e a partir das propostas que eles nos trazem. Desse modo, a oficina se torna uma experiência individualizada, específica e única para cada um presente em sala de aula: alunos,icineiros e clínicos.

---

<sup>43</sup> Disponível em < <http://www.dansesdana.com/Um-Passo-de-lado-Un-Pas-de-cote> > Acessado em 04/09/2014.

A oficinaira Tavié Gonzalez, em sua monografia, nomeou esse método como não-método, pois, para que ele funcione, é necessário abrir mão do plano de aula e de curso. Os oficinairos precisam estar muito abertos e disponíveis para as propostas que surgem, que, muitas vezes, não se apresentam tão claras assim, uma vez que:

Cada aluno com quem se trabalha exige uma técnica diferente, com jogos e possibilidades distintas e que variam não só de indivíduo para indivíduo, mas também de acordo com o que cada um deles sofreu de uma semana para outra. Lembrando que são vários os fatores que podem interferir no 'rendimento' de cada um deles, como mudanças de dosagem ou troca de remédio, doença, questões emocionais, hormonais, etc. (GONZALEZ, 2014:22).

Dessa forma, o material com que se trabalha é construído a cada momento, visando o que possa ser teatral e estimulante. Para auxiliar nessa construção, investe-se no uso de objetos<sup>44</sup> tanto como potenciais estímulos quanto como mediador das relações.

São objetos de vários tipos, tamanhos e texturas. Não é incomum que os próprios alunos abram as bolsas para procurar seus objetos preferidos. É interessante notar que o uso que os alunos fazem do objeto é, muitas vezes, diferente do que estamos acostumados. Impossível saber se é porque desconhecem o uso daquele objeto ou se porque a criatividade deles vai muito além que a das pessoas de desenvolvimento típico, mas o fato é que, com isso, os estímulos são dados de muitas maneiras.

Uma vez, por exemplo, um aluno encontrou um violão quebrado em um canto da sala e fez uma escultura com seus pedaços soltos. As bolas (de diferentes tamanhos, cores e pesos) são frequentemente colocadas na boca e depois cheiradas, o que é tão comum que pode até mesmo ser considerado uma estereotípiia. Uma aposta é que essa seja uma maneira de se imprimir no mundo.

Outra estratégia dos oficinairos é o uso de objetos mediadores. Como a presença do outro pode se tornar muito invasiva para os autistas, os objetos são utilizados como forma de abrandar essa sensação. Eles são colocados entre o oficinairo e o aluno de forma que a relação pareça estar sendo estabelecida com o objeto, mas, na verdade, está acontecendo com o oficinairo também.

Por exemplo, para fazer massagem em um aluno, pode-se começar utilizando uma bolinha, explorando direção, sentido, força, continuidade. Quando quem está

---

<sup>44</sup> A maior parte desses objetos são doações de oficinairos ou de campanhas na internet. Às vezes, é possível conseguir verba da FAPERJ, por meio do projeto matriz do Circulando, na UFRJ, como uma ajuda de custo.

recebendo a massagem se acostuma com a bolinha, passa-se a massageá-lo com a mão, mas com algum pedaço de tecido no meio até o momento que o toque se torne confortável.

O trabalho está sempre nesse limite de sair da zona de conforto, mas voltar rapidamente para não extrapolar os limites dos alunos. Eles são constantemente provocados, mas sempre de forma que possam ser acolhidos. Obviamente, esse limite trabalha com tentativa e erro, o que significa que os excessos não estão livres de serem cometidos. Contudo essa atenção é essencial.

É importante destacar que o projeto não tem como meta a apresentação de um produto final. A teatralidade está presente o tempo inteiro na oficina, mas na forma de objetos estéticos inacabados. Assim, são trabalhados todos os pontos cruciais do teatro, mas de modo que possam ser conduzidos sem comando verbal e a partir da proposta do aluno, como, por exemplo, quando interferimos de alguma forma em algum padrão de movimento executado por eles.

## **2.7 O Papel do Oficineiro**

Aicineira Tavia Gonzalez (2014:18) define esse não-método como “uma situação pedagogicamente diferente da qual estamos acostumados”. De fato, a faculdade de Licenciatura tem diversas matérias de metodologia do ensino do teatro, mas nenhuma disciplina de “não-metodologia”. Estar consciente das inúmeras metodologias existentes<sup>45</sup>, no entanto, é fundamental para esse trabalho, pois, dessa forma, oicineiro passa a agenciar um repertório próprio de jogos e descobertas em relação ao seu corpo, dos quais pode lançar mão a qualquer momento, no decorrer das oficinas. Nesse sentido, a coreógrafa Anamaria Fernandes atenta para a efemeridade e disponibilidade necessárias para os encontros: "Realmente, eu diria que é um encontro com o momento presente. Pode haver apenas um minuto com um ou com o outro, mas a importância está no minuto que aconteceu. O importante é o momento que houve, sem tentar reproduzi-lo. <sup>46</sup>"

O encontro com o instante presente, citado acima, é fundamental. É preciso estar completamente disponível, o tempo todo, para encontrar os pequenos momentos em que

---

<sup>45</sup> Destaca-se o trabalho de Viola Spolin, Jean Pierre Rygaert, Augusto Boal, Peter Slade e Biange como metodologias amplamente estudadas no curso de Licenciatura em Teatro na UNIRIO e que atravessam as aulas do Circulando em diversos momentos, apesar de não previamente planejado.

<sup>46</sup> < <http://www.dansesdana.com/Um-Passo-de-lado-Un-Pas-de-cote> > Acessado em 04/09/2014.

há potencial de construir relações ou encontrar a teatralidade. O oficinairo precisa ser muito sensível, uma vez que as propostas não se apresentam claramente como tal. Às vezes, a proposta pode ser encontrada em algum padrão de movimento repetido pelo aluno.

Além disso, é de extrema importância não gerar expectativas. Na maioria das vezes, os grandes momentos são muito efêmeros e não vão se desenvolver a ponto de criarmos algo esteticamente acabado. Isso, no entanto, não deve ser motivo de frustração, pois a efemeridade ressalta a intensidade e particularidade de cada momento.

## **2.8 A Oficina com os Pais**

A oficina com os pais acontece simultaneamente à aula dos filhos, mas em locais separados. Em geral, é feita ao ar livre, no *campus* da UNIRIO.

Consiste em um encontro informal de conversa e troca de experiências que são mediadas por atividades de recorte, pintura e o que mais os envolvidos na oficina acharem interessante.

Esse caráter informal é fundamental para que as falas sejam espontâneas e haja confiança entre os pais e oficinairos. Nessa oficina, eles não são pais de autistas. São indivíduos com uma história e sentimentos próprios.

Dessa forma, é extremamente importante que a oficina não se torne uma terapia em grupo, mas um lugar de troca e de se colocar como sujeito.

## **2.9 Minha Experiência na Oficina Circulando**

Peço licença agora para falar na primeira pessoa a partir daqui e analisar a forma como a oficina me afetou e me afeta, durante esses quase dois anos. Quero relatar aqui meus impasses e aprendizados, medos e esperanças e a extensão desse trabalho fora da oficina.

Antes do contato Circulando, eu tinha medo de dar aula. Eu achava que não tinha repertório de jogos o suficiente para construir a progressão de uma turma e, por isso, nunca aceitei entrar em uma sala de aula sozinha. No Circulando, minha ideia de como deve ser um professor de teatro se modificou muito. Talvez porque o estilo de dar aula dentro dessa oficina é muito diferente de uma aula convencional, mas o fato é que eu consegui transpor a experiência do Circulando para outras turmas. Não haver

planejamento de aula te coloca em um desafio criativo constante. É nesse desafio que a gente cresce. Nessa oficina, eu descobri que tudo pode virar material se nos abirmos a isso. Dessa forma, hoje, eu consigo desdobrar e desenvolver as propostas que lanço para minhas outras turmas, fora do Circulando, de modo a perceber as demandas de cada turma e cada indivíduo.

Essa sensibilidade ao outro também é indispensável na minha prática. Quando a linguagem se torna um obstáculo, nós descobrimos novas formas de nos comunicarmos e o quanto isso é rico. Dentro e fora de sala, “ler” o corpo do outro se tornou uma prática diária, que me ajuda na aproximação com essas pessoas. Mais que isso, a fala deixou de ser o único recurso da comunicação e passou a ser um deles. Isso amplia minhas possibilidades de comunicação e enriquece o diálogo.

A questão do tempo é um ponto chave. Antes do Circulando, eu tinha muita dificuldade em perceber o tempo de cada aluno, autista ou não. Com o autista, no entanto, não adianta correr. Ele não vai fazer nada para me satisfazer, então, eu sou obrigada a entender o tempo dele. Eu comecei a perceber que entender esse tempo é um ato de respeito. Para respeitar meu aluno, era preciso me desacelerar e perceber o outro. Como lidar com o tempo se transformou na minha batalha diária comigo mesma dentro da oficina: tanto para perceber que uma atividade já se esgotou e procurar outra; quanto quando insisto em prolongar o que o aluno decidiu que seria efêmero. Muitas vezes, passamos a aula inteira desenvolvendo o mesmo jogo. Outras vezes, contudo, o jogo dura poucos segundos e o interesse já se dispersa.

Um dos meus grandes impasses na oficina era a incerteza a respeito do que nós fazíamos ser teatro, ou não. O que diferenciava nosso trabalho da terapia? Quais elementos do teatro estavam presentes? O que definia algo como teatral ou não? Com o tempo dentro da oficina, eu fui encontrando as respostas. Primeiro, foi importante aceitar que eu não precisava de algo esteticamente acabado para que isso fosse um estudo estético. Eu percebi que era possível encontrar os elementos que procuramos desenvolver em uma aula de teatro convencional, mas de outro modo. Eu não precisava de uma cena ou uma música. A relação estabelecida com o que há de teatral em cada situação já se configurava como um estudo das Artes Cênicas.

Assim, eu comecei a acreditar no potencial do teatro e da relação com o outro como direcionadores da minha prática em sala de aula. Poderia dizer, talvez, que a educação especial nem se difere tanto assim de uma aula convencional. Quando penso que as respostas estão no aluno, eu começo a entender como estimular a construção do

aprendizado. Hoje, dar aula já me parece bem mais simples, porque pode ser resumido em uma única regra: estar aberta ao outro.

## CAPÍTULO 3

### Circulando entre experiências de teatro

#### 3.1 Pensamentos sobre o jogo teatral

Como professora no Circulando, reitero que uma das minhas maiores dificuldades, no início, foi entender se aquilo que fazíamos se configurava como uma aula de teatro.

Não foi preciso ir muito longe para responder a esse questionamento. A discussão sobre o teatro dentro da escola pública tem trazido questões como as que eu tinha e respostas que me mostram cada vez mais proximidade entre a educação especial e o ensino regular. Sobre essa questão, Nogueira (1994:76) afirma que: “A concepção predominante do Teatro-Educação valoriza trabalhos educacionais que se estruturam a partir da manipulação expressiva dos elementos que constituem a linguagem teatral.”

No Circulando, a “manipulação dos elementos que constituem a linguagem teatral” se dá por meio do jogo teatral. Dessa forma, os questionamentos mudam e trazem o foco para a investigação de qual a abordagem desse jogo e sua função em sala de aula. Novamente, a discussão sobre o teatro dentro da escola pública traz explicações interessantes sobre esse pensamento estruturado a partir da utilização de jogos teatrais.

Na publicação *Pedagogia do Jogo Teatral: uma Poética do Efêmero*, Soares (2010) aborda o jogo teatral na escola pública, mas é possível fazer uma transferência desse pensamento para outros *lócus*, como a Oficina de Teatro Circulando:

[...] a função educacional do jogo teatral está ligada diretamente à sua natureza estética, ou seja, à força e à expressividade com que as imagens são tecidas e relacionadas durante o decorrer do próprio jogo. Na escola<sup>47</sup>, trata-se, portanto, de desenvolver a qualidade do olhar do aluno para perceber e reconhecer as características estéticas do jogo teatral, como também realizar o aprimoramento de sua forma artística. (p. 34).

---

<sup>47</sup> A autora fala do jogo teatral na escola pública, mas é possível fazer a transferência desse pensamento para dentro da oficina.

Dessa forma, é possível entender o jogo teatral, dentro da oficina, como um treinamento para fazer e apreciar o objeto estético, trabalhando, assim, os elementos do teatro, citados por Nogueira (1994).

É importante destacar que todo esse pensamento é para analisar, de forma distanciada, o que acontece de forma natural – e, na maioria das vezes, por acaso – na oficina. Também é preciso destacar que, apesar de toda a proximidade que eu pude encontrar na forma de pensar a aula de teatro dentro da escola e dentro do Circulando, a forma que o jogo se dá em um e outro contexto é completamente diferente.

O tempo é, provavelmente, o fator mais marcante. Alguns jogos duram 15 segundos e acontecem com a mesma intensidade que o jogo que levou uma aula inteira para se desenvolver.

A consciência de que o jogo está acontecendo também nem sempre existe, tanto por parte dos alunos como por parte dosicineiros. Muitas vezes, não é possível perceber o quanto aquela experiência está afetando nossos alunos, mas é preciso investir para que elas continuem acontecendo.

O acaso, dentro da nossa oficina, é quase regra. Como já foi amplamente discutido, não há um planejamento de aula, então, é preciso estar aberto para toda possibilidade de jogo que possa aparecer.

### **3.2 Experiências de teatro na Oficina Circulando**

Para ilustrar como essas semelhanças e diferenças acontecem, escolhi quatro domínios recorrentes na Oficina de Teatro Circulando, que são analisadas por meio de jogos teatrais utilizados com os alunos. São eles: comunicação, imaginação, musicalidade e coordenação motora. Os alunos foram escolhidos de acordo com suas afinidades com cada um desses campos de estudo e as informações foram retiradas dos relatórios<sup>48</sup> diários de aula, que escrevi no biênio 2013 – 2014.

#### **A: Comunicação**

O aluno escolhido foi M.<sup>49</sup> Ele fala o tempo inteiro, mas poucas vezes articula um discurso coerente. Nem sempre essa necessidade de falar se caracteriza como

---

<sup>48</sup> Ver relatórios na íntegra no Anexo III.

<sup>49</sup> Ver Anexo IV, em que GONZALEZ (2014) traça um panorama sobre este aluno.

necessidade de se comunicar. Nosso trabalho, então, é ajudá-lo a transformar essa fala em comunicação expressiva.

Ele tem dificuldade em ficar muito tempo em sala. Muitas vezes, costuma ir embora mais cedo. Em geral, passeamos muito pelo jardim da UNIRIO com ele. Ele costuma sentar em uma pedra, próxima à guarita dos seguranças na entrada, para esperar pelo pai. As frases que ele mais diz são “Quer lá fora!” e “Papai chegou”.

Usando essas frases e essa questão com o dentro e o fora, no dia 24 de julho de 2014, conseguimos transformar isso em jogo. Eu coloquei um bambolê nele e disse “Lá dentro!”. Ele pisou para fora do bambolê e eu disse “Lá fora!”. Depois repeti “Lá dentro!” e ele pisou dentro do bambolê. Depois ele disse “Lá fora!” e pisou para fora do bambolê. Então ele disse “Papai chegou” e se encaminhou para a porta.

Esse jogo deve ter durado cerca de 15 segundos e depois se esgotou. É um ótimo exemplo do como o jogo pode ser efêmero, mas se estabelecer e ser importante para a aula. Comunicação é um assunto delicado para um autista. Estabelecer comunicação, nem que seja por alguns segundos, é um avanço que não é possível de ser medido.

O outro exemplo da relação do M. com a comunicação foi um jogo que durou a aula inteira. Foi no dia 28 de agosto de 2014. Nesse dia, nós precisamos mudar para a sala 505 da Escola de Teatro da UNIRIO, uma vez que a Lucília Perez – sala em que demos aula durante ano de 2014 – estava ocupada. Isso causou muito estranhamento para M. e, assim que ele chegou à sala, ele quis descer para o térreo. Sabendo que a rotina é muito importante para o autista, nós não insistimos no desconforto que era para ele estar em uma sala diferente.

Eu desci com ele acompanhada por uma das estagiárias da psicologia. Primeiro, ele sentou na pedra próxima à guarita. Eu comecei a cantar “Marcha Soldado”, resgatando o trabalho feito na aula anterior. Ele pegou uma folha que estava no chão e balançou como uma pequena bandeira. Depois ele se levantou e sentou-se no banco da praça em frente à biblioteca da UNIRIO.

Continuamos o trabalho com a música e ele começou a fazer associações interessantes com a letra da música. Quando eu cantava “O quartel pegou fogo”, ele trazia a parte do “Acode! Acode! Acode!” transformando-a em “Apaga! Apaga! Apaga!”. A associação mais importante para o trabalho desse dia foi “Vai preso no quartel” com a palavra “cadeia”. M. repetia a palavra “cadeia” com muita frequência. Em um momento, ele pegou meu braço e disse “Senta na cadeira” e eu brinquei com ele



perguntando “Na cadeira ou na cadeia?”. Isso gerou um jogo de trocas de palavras que durou até o final da aula.

Sentei à sua frente, e a “cadeira” e a “cadeia” viraram “cabelo”. Ele falava “cabelo”, pegava meu cabelo e cheirava e depois dizia “chiclete” ou “cheiro de chiclete”. Depois o “Ca” da “cadeia”, “cadeira” e “cabelo” foi virando “cadê”. Ele começou a trazer as perguntas “cadê M.?” e “cadê mãe?”. Transformamos então o “cadê mãe?” em “cadê mão?”.

Entendemos, naquele momento, que aquilo se configurava como um jogo de busca por palavras com “Ca”. Sinalizamos para o M. que aquela demanda dele tinha virado jogo, pedindo que ele falasse mais palavras com “Ca”. Ele olhou para mim, sentada com uma perna para cada lado do banco e disse “cavalo”. Eu fingi que estava montada em um cavalo e incentivei que ele fizesse o mesmo. Começamos a pular no banco e fazer o barulho característico desse animal. Depois, a Julia<sup>50</sup> perguntou qual era o nome do cavalo e ele respondeu “café”.

Depois ele começou a falar “cachorro”. Ele repetiu várias vezes o trinômio cavalo – café – cachorro. Depois pedimos mais uma palavra e ele disse “carro”. Recapitulamos as palavras que já tínhamos encontrado e um cachorro de verdade apareceu na praça. Fizemos uma grande festa, tentando usar aquilo como estímulo, mas M. respondeu nossa demanda repetindo “cala a boca” várias vezes. Entendemos que o jogo terminava ali e “cala a boca” era a sua última conquista.

Essa experiência foi muito rica, pois conseguimos trazer uma alternativa à linguagem verbal dentro da própria linguagem verbal. Foi interessante também porque, em geral, é muito difícil vermos os resultados, mas, nesse jogo, foi muito claro que a comunicação estava acontecendo e afetando nossa relação em uma via de mão dupla.

## **B: Imaginação**

Deficiência qualitativa em imaginação, assim como na comunicação, é um dos critérios para o diagnóstico do autismo. Dessa forma, o trabalho sobre a imaginação é um grande desafio, mas uma de nossas maiores conquistas. Para esse elemento, o aluno escolhido foi A.<sup>51</sup> Ele é um de nossos alunos mais antigos e tem uma relação muito boa com todos os oficinairos. É sempre um dos que mais aproveita as aulas e traz propostas

---

<sup>50</sup> Julia Alves, estagiária da psicologia que estava nos acompanhando.

<sup>51</sup> Ver Anexo V, em que GONZALEZ (2014) traça um panorama sobre este aluno.

surpreendentes que, muitas vezes, servem como norte até mesmo no trabalho com outros alunos. Em relação à linguagem, a ecolalia<sup>52</sup> é muito forte. Em geral, suas frases espontâneas são frases já padronizadas como “fazer xixi” e “quero minha mãe”, por exemplo.

O dia 23 de maio de 2014 foi um dia em que ele trouxe muitos jogos de imaginação. Ele começou pegando um violão quebrado que estava na sala e juntando suas partes de modo a formar esculturas.

Depois, pegou a pandeiriola, que nós levamos para as aulas, e brincou de carrinho com ela. Ele usava os pratinhos do instrumento como rodas e o barulho que elas faziam como o barulho do carrinho. Ele ficou um tempo usando o chão como se fosse uma estrada, mas depois começou a usar o próprio corpo como suporte, passando o objeto, principalmente, pelos braços.

O momento em que ele mais nos surpreendeu nesse dia foi quando ele pegou um teclado de computador – que nós havíamos acabado de receber de doação, então, foi a primeira vez que levamos esse objeto para a aula – e tentou ligar a entrada USB do cabo a uma tomada. Como não encaixava, ele prendeu o cabo no interruptor da luz. Uma vez “ligado” o teclado, ele começou a usá-lo como telefone, conversando com um dos oficinairos que estava com outro teclado. Depois de um tempo, os teclados tornaram-se instrumentos de percussão. A. tocava em um e no outro em contratempo.<sup>53</sup>

Essa experiência é um importante medidor do desenvolvimento da imaginação, uma vez que A. conseguiu transformar o objeto e dar nova função a ele. Para o autista, essa descontextualização do real é um grande desafio e esse jogo é um importante treino dessa habilidade.

No dia 12 de setembro de 2014, A. novamente nos surpreendeu com suas propostas. Ele não estava em um dia muito bom – isso é bastante frequente em todos eles devido a mudanças de medicamentos, alteração na rotina etc. – e ficou muito tempo tocando a mesma nota no violão e andando em círculos. Já percebemos que esse é um mecanismo que ele encontrou para se acalmar, então, não interferimos muito.

Mais para o final da aula, eu me amarrei em uma fita de cetim enorme que nós temos e parei na frente do A. Fiz uma pequena cena pedindo ajuda porque eu estava presa. Ele veio até mim e bateu com a mão três vezes na fita, como se fossem cordas do violão. Depois voltou a tocar o violão de verdade enquanto andava em círculos.

---

<sup>52</sup> Ver nota 15, da pág. 16.

<sup>53</sup> Ver vídeo deste episódio no Anexo XI.

Mais uma vez, é possível perceber o jogo acontecendo como um flash, breve e intenso. Transpor as cordas do violão que o acalmam para as fitas de cetim que me aprisionavam é muito poético. Talvez ele não tenha dimensão da metáfora que ele criou, mas o fato é que ele criou e que isso mostra que a apreensão do objeto estético está acontecendo.

### **C: Musicalidade**

A aluna escolhida<sup>54</sup> para analisarmos esse elemento é um exemplo em que podemos ver os efeitos da oficina na maneira como esses alunos se organizam. N. entrou no projeto em 2012 e os relatos dos oficinairos mais antigos dizem que ela tinha muita dificuldade em lidar com o barulho. Com o trabalho desenvolvido na oficina, no entanto, hoje a música é um dos principais mediadores que usamos na nossa relação com ela.

Ela gosta muito de instrumentos de percussão. Em geral, nós tocamos e ela coloca a mão em cima para sentir a vibração. Quando paramos de tocar, ela pega nossa mão e nos faz continuar. Explorando este dado, no dia 6 de junho de 2014, a oficinaira Amanda Tedesco descobriu que N. também gostava que a usássemos como instrumento musical. Dessa forma, começamos a fingir que tocávamos piano na perna dela enquanto cantávamos temas clássicos. Da perna, fomos explorando outras partes do corpo, como braços, costas e até mesmo o rosto e ela não se opôs. Na verdade, em um momento em que paramos de tocar, ela pegou a mão da Amanda e bateu em sua perna, pedindo que continuasse tocando.<sup>55</sup>

Esse jogo foi interessante porque atrelou a música e a teatralidade, estimulando a relação entre ela e os oficinairos. Esse é um bom exemplo do uso de mediadores para a integração. A relação acontece, mas de forma indireta porque usamos elementos teatrais como o foco da atividade e, assim, nossa presença torna-se menos invasiva.

Nesse mesmo dia, outro jogo interessante se deu. N., como muitos autistas, um padrão movimentos circulares para se acalmar. Assim, já aconteceu dela passar aulas inteiras olhando para as pás de hélice do ventilador em movimento e nada do que fazíamos era capaz de atrair sua atenção. Nesse dia, ela estava rodando uma bola. Associei o movimento da bola girando a emissão de um som em um glissando

---

<sup>54</sup> Ver Anexo VI, em que GONZALEZ (2014) traça um panorama sobre este aluno.

<sup>55</sup> Ver vídeo sobre este episódio do Anexo XII.

ascendente da letra “v” que eu fazia com a boca. Passei um tempo fixando esse som e comecei a girar a bola para o sentido oposto àquele explorado por N., associando-o a um glissando descendente em “v”. Parei de girar a bola e ela voltou a girá-la para o lado associado à escala ascendente e eu fiz o som. Depois voltei a girar ao contrário. Fizemos esse movimento muitas vezes e ela entendeu o mecanismo. Começou então a girar para um lado e para o outro e me olhava para checar a mudança que aquele movimento gerava no som que eu produzia.

Jogos como esse acontecem com muita frequência na oficina. É muito comum usarmos os movimentos repetitivos dos alunos como início para o jogo, transformando-o em algo diferente. É interessante observar também que a resposta positiva a essa proposta pode ter ocorrido porque N. conseguiu perceber que eu atribuí um valor estético ao que lhe é natural e que, com isso, ela poderia dar outro significado aos movimentos circulares, que ela usa como mecanismo para se organizar.

#### **D: Coordenação Motora**

Z.<sup>56</sup> gosta muito de jogos com bolas, por isso, é o que mais exploramos com ele nas oficinas. Descobrimos que ele tem um talento incrível para boliche em uma aula no dia 22 de novembro de 2013. No segundo semestre de 2013, costumávamos dar as aulas de sexta-feira na sala 200, que é bem comprida. Z. começou a jogar a bola de perto e fomos afastando ele dos pinos. No final, ele estava em uma ponta da sala e os pinos na outra. Achamos que estava muito longe e que ele não ia conseguir. Comecei a narrar o jogo como se aquele fosse um grande desafio. Eu disse “Vai começar a partida do ano!”. Ele jogou a primeira bola e acertou um pino. Nesse momento, fizemos uma grande festa e a resposta dele foi extremamente positiva. Passamos, então, a usar este reforço positivo para que ele continuasse jogando. Quando ele acertava, fazíamos uma saudação com um toque de mãos<sup>57</sup> e exaltávamos muito seu feito. Quando ele errava, levávamos na brincadeira, fazendo sons imitando programas de calouros, por exemplo. Ele ficou muito feliz e conseguiu concentrar-se nessa atividade por muito tempo.<sup>58</sup>

Esse trabalho se mostra bastante interdisciplinar porque alia o trabalho motor - promovido tanto pela coordenação contralateral com torção da cintura escapular

---

<sup>56</sup> Ver Anexo VII, em que GONZALEZ (2014) traça um panorama sobre este aluno.

<sup>57</sup> *High Five* com um soquinho.

<sup>58</sup> Ver vídeo do episódio no Anexo XIII.

identificada no ato de [do] jogar a bola, somada à percepção de distância entre a bola e o alvo; quanto pela coordenação fina ao segurar a bola. Observa-se de igual modo, a influência do teatro— por meio do clima de jogo oficial de olimpíadas que tentamos manter na sala. A resposta dada a esse trabalho lúdico foi muito significativa.

Outra experiência motora que nos surpreendeu com o Z. foi na festa junina que fizemos na sala Lucília Perez no dia 8 de agosto de 2014. Foi surpreendente porque ele costuma ficar muito tempo sentado ou deitado no chão. Ele se levanta, quando nós pedimos, mas é uma proposta que poucas vezes vem dele.

No dia da festa junina, levamos um rádio com músicas que ficaram tocando de fundo na festa. Estávamos todos envolvidos em alguma atividade e ele, de repente, levantou e começou a dançar. Ele dançava movimentando muito os braços e andando bastante. Eu fui dançar com ele e nós ficamos um tempo dançando juntos, usando a dança dele como referência.<sup>59</sup> Foi um momento muito divertido que nenhum de nós estava esperando.

Mais uma vez, é possível ver o trabalho desenvolvido como mediador das relações. Sendo essa integração uma grande dificuldade para o autista, é incrível que ele se sinta a vontade para dançar e compartilhar essa dança com alguém. Além disso, foi um momento de livre expressão corporal, em que ele soube exatamente o que fazer com o corpo.

### **3.3 A Potência do Jogo**

Essas experiências reforçam a ideia de que o jogo teatral é potente e precisa ser valorizado. Há momentos em que nada parece estar acontecendo, mas, insistindo um pouco mais, o jogo revela conquistas. Acreditar na potência do jogo é fundamental.

Um dos maiores ensinamentos que estou absorvendo na Oficina de Teatro Circulando é o de não desistir tão fácil de algo que se apresente como uma possibilidade, mesmo que remota. É preciso dar tempo para o teatro acontecer, as relações se intensificarem e o jogo se instaurar.

É preciso encontrar os potenciais de cada aluno e investir nisso. Na Oficina Circulando, nós pretendemos potencializar as potencialidades...

---

<sup>59</sup> Ver vídeo do episódio no Anexo XIV.

## CONCLUSÃO

Quatro anos após minha primeira experiência com um autista, minha visão sobre eles mudou completamente. Se um dia eu me senti inteiramente perdida e frustrada por não conseguir estimular um aluno, hoje eu entendo que ser professora é ir do céu ao inferno no mesmo dia e descobri que é possível aprender algo a cada um desses momentos.

No meu primeiro período na UNIRIO, minha professora de Fundamentos do Ensino do Teatro, Marina Henriques<sup>60</sup>, dizia que ser professor é colocar-se em risco. O projeto *Circulando* é um retrato fiel deste pensamento. No entanto, eu aprendi a ver a beleza do colocar-se em risco. Não é ao risco físico que eu me refiro – como eu pensava que seria no meu primeiro dia dentro da oficina –, mas ao risco de correr no escuro e não saber o que vou encontrar lá. Houve momentos em que o escuro guardou respostas negativas ao que eu tentei. Houve momentos em que o escuro me revelou a dor dos meus alunos por estarem sofrendo com os sintomas do autismo. Contudo, houve, também, momentos em que esse mesmo escuro me revelou um mundo desconhecido de possibilidades, aprendizado, troca e amor.

O autismo é como um asterisco gigante. Ninguém sabe como ele se manifestará em cada um. É nessa multiplicidade e divergência que o teatro se faz potente. É no aceitar o outro e transformar o que chamam de sintoma em expressividade que ampliamos as possibilidades do que é teatral. É quando corremos no escuro e nos encontramos com as belezas do autismo, o teatro se torna presente e vive dentro da nossa oficina.

O *Circulando*, cadaicineiro e cada aluno foram dádivas que atravessaram minha trajetória, transformando minha sensibilidade, minha abertura para o mundo e para a troca, aguçando minha atenção ao outro, meu estado de presença. Os desafios aparecem a todo o momento e é com eles que eu cresço. Há quatro anos, eu nunca imaginaria que meus melhores professores seriam jovens autistas e psicóticos que vieram na intenção de aprender comigo. Hoje, no entanto, só me resta reverenciar esses mestres e deixar que seus ensinamentos circulem...

---

<sup>60</sup> Professora do Departamento de Ensino do Teatro da UNIRIO.

**BIBLIOGRAFIA**

American Psychiatric Association (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV TR*. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

AQUINO, Benê de Paiva. *PSICODIAGNÓSTICO E PROJETO TERAPÊUTICO PARA PACIENTES PSICÓTICOS: UM ESTUDO COM MÉTODOS DE RORSCHACH E HTP*. Brasília. 2010.

BARNETT, Kristine *Brilhante A inspiradora história de uma mãe e seu filho gênio e autista*/Kristine Barnett; tradução José Rubens Siqueira. – 1ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BECKER, Howard Saul, 1928 *Outsiders: estudos de sociologia do desvio* / Howard S. Becker; tradução Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. 1.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BIALER, Marina *Algumas Estratégias de (auto) Tratamento do Autista* In: *Estilos clon.*, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./abr. 2014, 150-162

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BUENO, Jocian Machado *Autismo e Inclusão Escolar: Os Limites e as Possibilidades pela Psicomotricidade – Uma Abordagem Corporal além da Cognitividade* In. *Psicomotricidade: educação especial e inclusão social*/organizadores Carlos Alberto de Mattos Ferreira, Maria Inês Barbosa Ramos. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira: *Drama como método de ensino*. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006. v. 1. 127p.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. 3ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2011.

DURÃO, Fabiane Ferreira *Técnicas Corporais para Facilitar a Socialização de Pacientes Autistas*, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Ana Beatriz: *Circulando: Jovens e suas invenções no autismo e na psicose*/Ana Beatriz Freire, Fabio Malcher (Organizadores). – Rio de Janeiro: Subversos, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

GIKOVATE, Carla *Autismo: compreendendo para melhor incluir*, Rio de Janeiro 2009

GIKOVATE, Carla e MOUSINHO, Renata *Espectro autístico e suas implicações educacionais* In *Revista Sinpro-Rio Dificuldades de Aprendizagem: Compreender para melhor educar*. Ano 5, nº 6, Maio 2004.

GONZALES, Tavie de Miranda Ribeiro, *O “Não-Método” como Método na Oficina de Teatro Circulando – Uma experiência em ensino do teatro para jovens com transtornos mentais*. Rio de Janeiro, RJ. UNIRIO, 2014.

<http://www.abaeautismo.com.br/> acessado em 03/06/14.

<http://www.ama.org.br> acessado em 03/06/14.

<http://www.autism-society.org/> acessado em 02/06/14.

[http://www.dailymotion.com/video/xut7gn\\_um-passo-de-lado\\_creation](http://www.dailymotion.com/video/xut7gn_um-passo-de-lado_creation) acessado em 04/09/2014.



[http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/autismo?utm\\_source=social&utm\\_medium=facebook&utm\\_campaign=feed\\_post\\_saude](http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/autismo?utm_source=social&utm_medium=facebook&utm_campaign=feed_post_saude) acessado em 03/06/14.

<http://www.revistaautismo.com.br/educacao-2/o-que-e-pecs> acessado em 03/06/14.

<http://www.teatrodeoperacoes.com/pt/?operacoes/a-cena-e-publica/> acessado em 23/10/14.

<http://www.themiracleproject.org/> acessado em 02/06/2014.

<https://www.youtube.com/watch?v=QveTf5DekIo> acessado em 23/10/14.

Kwee CS, Sampaio TMM, Atherino CCT *Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH* In: *Revista CEFAC*, v.11, Supl2, 217-226, 2009

LAURENT, Eric A *Batalha do Autismo: da clínica à política*/Eric Laurent; tradução Claudia Berliner. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014

MESQUITA, Vânia dos Santos e CAMPOS, Camila Chrstitine Pedreira de *Método Son-Rise e o Ensino de Crianças Autistas* In: *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras/PB, v. 3, n.7, p. 87 – 104. Edição Especial. Dez., 2013 ISSN 2237-1451 Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle> acessado em 03/06/14

NASIO, J.-D. *O livro da dor e do amor*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. *Teatro na Educação: uma proposta de superação da dicotomia entre processo e produto*. In: *Ensino da Arte em foco*. Florianópolis, UFSC, 1994.

Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento: CID-10*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Para desembaraçar os fios*. *Educação e Realidade*, v. 30, p. 217-228, 2006.

RITVO, FREEMAN, National Society for Autistic Children's Definition of the Syndrome of Autism. *Journal of the American Academy Children Psychiatry*. Estados Unidos.

RYNGAERT, Jean-Pierre: *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA, Monique Rodrigues da e MALCHER, Fabio: *Apostando nas intervenções dos autistas* In: *Circulando: Jovens e suas invenções no autismo e na psicose*/Ana Beatriz Freire, Fabio Malcher (Organizadores). – Rio de Janeiro: Subversos, 2014.

SLADE, Peter: *O jogo dramático infantil*. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral uma poética do efêmero*. São Paulo, HUCITEC, 2010.

SPOLIN, Viola: *Improvisação para o teatro*. Trad. Ingrid Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SPOLIN, Viola: *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VARGAS, Aline Rangel e GUIMARAENS, Caito: *Teatro com autistas: experiências no Ateliê de Teatro do Projeto Circulando* In: *Circulando: Jovens e suas invenções no autismo e na psicose*/Ana Beatriz Freire, Fabio Malcher (Organizadores). – Rio de Janeiro: Subversos, 2014.

VARGAS, Aline Rangel. *E QUEM EDUCA, O QUE APRENDE? Memorial a partir da vivência na Oficina de Teatro Circulando – Ateliê de Teatro para jovens com transtornos mentais – Uma via de mão dupla em Arte e Educação*. Rio de Janeiro, RJ: UNIRIO, 2013.

ZANOTELLI, Maria Luiza: *Da televisão ao ser atriz: uma proposição de tratamento do Outro na psicose* In: *Circulando: Jovens e suas invenções no autismo e na psicose*/Ana Beatriz Freire, Fabio Malcher (Organizadores). – Rio de Janeiro: Subversos, 2014.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I**

#### **Relatório da oficinaira Aline Vargas sobre o trabalho desenvolvido com as mães da turma de sexta-feira entre maio de 2014 a outubro de 2014**

Em maio de 2014, após muitas conversas sobre a importância de desenvolver um trabalho também com os familiares dos alunos do projeto Circulando, comecei uma espécie de "encontro/aula de artes/bate papo informal" com as mães dos alunos que frequentam a oficina nas sextas.

Inicialmente conversei com elas sobre o interesse e expectativa de cada uma por esse trabalho e no encontro seguinte, partindo do que falaram, levei o conto "Perdoando Deus" da Clarice Lispector que dialoga com as questões levantadas na conversa com as mães e que particularmente, me motiva muito. Começamos o trabalho a partir da leitura e entendimento do texto. Nossas interpretações e nossas vidas dialogando com as inquietações da personagem da Clarice. Partindo daí começamos a fazer um "resgate" da história de cada uma dessas mulheres/mães/guerreiras e estamos selecionando imagens de revistas que tenham referência com as três fases da vida de cada uma: infância, adolescência e idade adulta. Em seguida vamos fazer um trabalho de colagem com as imagens selecionadas. Também já temos uma ideia para um dia de aula especial onde convidei um ex-aluno da unirio, Rodrigo Reinoso, visagista, para fazer uma aula de maquiagem com as mães. Percebo

que as aulas tem mudado um pouco a auto estima das mães, que vêm agora nesse espaço, um lugar para elas, não só para seus filhos. O que vem ajuda na presença dos alunos autistas nas oficinas.

### **ANEXO II**

#### **Relatórios da oficinaira Nathalia Katsivalis sobre aulas públicas em que ocorreram as festas juninas de 2014**

07/08/2014 – 11h às 12:30 h

Sala Lucília Peres

UFRJ: Gabriela, Karine e Thais

UniRio: Karina, Katiuscia, Nathalia e Amanda

Alunos: L., J., M. e S.

- Dia da festa junina
- As mães da J. e da S; subiram
- Só a J. e a mãe que não se maquiaram
- Teve quadrilha com todo mundo. S. e M. entravam e saíam
- A mãe da J. é muito animada e fez várias propostas como a quadrilha e o sotaque caipira
- J. e a mãe jogaram argola no pino
- L. e mães da J. e da S. brincaram de jogar a bola na boca do palhaço
- L., J., Katiuscia, Karina e S. e mãe da S. brincaram de botar o rabo no burro (a S. fez sem venda, mas ficou muito feliz quando conseguiu)
- M. sempre voltava pra sala pra comer
- S. desenhou
- S. ficou muito feliz vendo as fotos dela
- A J. ficou muito feliz tirando fotos
- J. desistiu de jogar a bola na boca do palhaço porque a L. estava ganhando
- J. falou para a mãe da S. ficar de olho na S. para que ela não jogasse a bola pela janela

08/08/2014 – 13h às 14:30 h

Sala Lucília Peres

UFRJ: Gabriela e Mariana

UniRio: Tavie, Katiuscia, Nathalia e Aline

Alunos: Z., N. e W.

- Dia da festa junina
- Todas as mães subiram ( e o sobrinho da N.) e aceitaram ser maquiadas, assim como todos os alunos
- Eles comeram muito

- A mãe do W. conduzia ele em todas as brincadeiras
- Z. brincou de jogar a bola na boca do palhaço
- N. e a mãe brincaram de pescaria e boliche
- N. roubou o milho da mão da Katiúscia
- Z. dançou, usando muito os braços
- Z. brincou de cabra-cega

### **ANEXO III**

#### **Relatórios diários de aula da oficinaira Nathalia Katsivalis referente aos dias das experiências relatadas no Capítulo 3, na ordem em que aparecem no trabalho**

**24/07/2014** – 11h às 12:30

Sala Lucília Peres

UFRJ: Gabriela e Thaís

UniRio: Amanda<sup>61</sup>, Karina<sup>62</sup>, Katiúcia e Nathalia

Alunos: J. e M.

- M. tentou sair da sala muitas vezes e chegou a sair uma vez para esperar o pai sentado na pedra
- Fizemos um jogo de dentro e fora do bambolê com o M.. Quando ele entrava no bambolê, ele estava dentro e, quando saía estava fora. Ele respondeu algumas poucas vezes e depois voltou a tentar sair da sala
- M. tocou algumas vezes o violão
- M. tirava e botava o chapéu nele e nos outros
- M. falou "manda beijo" várias vezes durante a aula
- J. chegou dizendo que estava muito cansada e basicamente ficou conversando a aula inteira
- J. começou a se alongar e eu tentei puxar um alongamento,mas ela não quis fazer

---

<sup>61</sup> Amanda Tedesco, oficinaira na época

<sup>62</sup> Karina Diniz, oficinaira na época

**28/08/2014** – 11h às 12:30

Sala 505

UFRJ: Julia e Thais

UniRio: Nathalia, Katiuscia e Karina

Convidada: Gabriella

Alunos: J., M. e L.

- Mudança de sala: sala 505
- L. fez uma oficina de confecção de flores de jornal para Gabriella, Katiuscia e Karina
- M. saiu assim que chegou na sala e desceu com a sandália na mão
- Cantamos o marcha soldado com o M. e ele começou a fazer associações como "O quartel pegou fogo" e o "Acode! Acode! Acode! virou "Apaga! Apaga!" e o "Preso no quartel" com "cadeia"
- Julia e Nathalia ficaram na pracinha com M. e inventaram o jogo do CA (cadeira X cadeia; cabelo - cheiro de chiclete; cade Moisés, cade mãe X cade mão; cavalo - café - barulho de cavalo; cachorro; carro; cala a boca) e estabeleceu uma lógica : cabelo - cheira o cabelo - chiclete
- M. falava "um beijo" e fazia "tic" e dava e recebia beijo
- J. veio bem debilitada porque tirou os sisos
- J. apresentou os bichinhos para a Julia

**23/05/14** – 13h às 14:30 h

Sala Lucília Peres

UFRJ: Julia

UniRio: Amanda, Tavie, Diego<sup>63</sup>, Nathalia e Aline (com as mães)

Alunos: A., W. e N.

- A. se interessou muito pelo violão
- O violão estava quebrado e o A. encontrou várias maneiras de remontar o violão
- A. brincou de carrinho com a pandeirola e, depois, começou os pratinhos da

---

<sup>63</sup> Diego Santos, oficineiro na época.

pandeirola no braço dele

- A. queria ligar os teclados de computador na tomada
- N. estava muito focada em girar a bola, mas prestou atenção nos sons que a Amanda fazia, se relacionando com os movimentos circulares
- A. colocou os teclados no ouvido e se divertiu com o Diego mexendo nas teclas
- Dar a chave para o W. abrir a porta foi muito importante para ele se sentir mais seguro e no controle da situação. Dessa forma, ele não ficou tentando fugir.
- W. brincou de correr de um lado ao outro do corredor, de uma pessoa a outra e respondia ao high five e um soquinho
- A. bateu no pandeiro e no teclado no contratempo

**12/09/2014** – 13h às 12:30

Sala Lucília Peres

UFRJ: Thais, Ian e Mariana (pais)

UniRio: Nathalia, Tavie, Katiuscia e Amanda

Alunos: Z., A., W.

- O W. resistiu um pouco pra subir hoje, mas eu dei o braço para ele e o conduzi até a sala
- Quando pedimos a chave, foi falado que a chave não estava lá. Subimos e não tinha ninguém na sala. Fiquei com o W. e o A. esperando a Tavie procurar com quem está a chave. Nesse tempo, o A. ficou muito inquieto e correu para as escadas. Eu corri atrás dele e voltamos para a porta da sala. O W. não se aproveitou desse momento para fugir, o que me deixou muito feliz. Pedi que os dois esperassem a chave porque a porta estava trancada. O A. repetia o que eu dizia.
- Quando estávamos entrando, a S. (mãe do Z.) estava chegando e eu a ajudei a preencher
- Quando entrei na sala, o W. estava muito entretido com as fitas de cetim. São 7 fitas de cetim de, aproximadamente 10m cada. Um fato curioso é que só as fitas roxas prendiam sua atenção. As cinzas não o faziam
- O Z. nos ajudou a encher a bola de Pilates. Quando fui filmar ele pisando na bomba, o A. veio me empurrar 3 vezes.
- Coloquei esparadrapo nas pontas dos dedos do A. para ele não se machucar com o



violão. Ele deixou, mas colocava o dedo na boca toda vez antes de me dar o dedo para colocar o esparadrapo.

- O A. hoje não estava em um dia normal. Seu olhar estava diferente, não estava sorrindo, teve momentos de agressividade e, quando ligamos o ventilador, ele foi correndo ficar olhando.

- Em um momento, eu me amarrei com uma fita de cetim e fui até o A., pedindo pra ele me ajudar. Ele, então, sem dar muita atenção, dedilhou o cetim duas vezes, como se continuasse tocando o violão

- O Z. até tentou subir na bola de Pilates, mas, quando o fazia, queria tirar pés e mãos do chão e, então, caía da bola.

- O Z. agora está acumulando objetos para servirem como travesseiro para ele deitar atrás das meninas. Ele estava atrás da Katiuscia e já estava com panos e bambolês sendo usados como travesseiro, quando eu me aproximei com o chocalho de anéis de latinha. Depois de um tempo, o Z. pegou o chocalho da minha mão e colocou atrás da cabeça, também usando de travesseiro

- Em um momento, interagindo com o W., eu ouvi ele falando "não". Como o W. não fala, eu achei que era coisa da minha cabeça. No final da aula, no entanto, quando fomos tirar a fita dele, ele gritou "não" três vezes.

**06/06/2014** – 13h às 14:30 h

Sala Lucília Peres

UFRJ: Julia

UniRio: Nathalia, Tavie, Amanda, Diego e Aline (pais)

Alunos: A., N. e W.

- N. se divertiu muito quando a gente tocou piano no corpo dela

- N. ficou experimentando girar a bola para os dois lados para ouvir os sons diferentes que eu fazia pra cada lado

- A. tocou violão até a gente tirar da mão dele porque tava se machucando

- W. chegou muito animado, mas, quando subir, passou a aula inteira em frente à porta tentando encontrar sua mãe

- W. olhava pra mim, quando eu pedia para ele olhar para fazer high five

- O A. estava tocando o violão e andando em círculos. Eu pedi para ele andar no sentido

oposto e ele fez.

**22/11/2013** – 13h às 14h

Sala 200

UniRio: Fernando<sup>64</sup>, Diego, Tavié e Nathalia

Alunos: A., N. Z.

- A. não estava muito bem. Fez muito o movimento de ombro que significa que tem algo errado, por isso, deixamos ele muito tempo desenhando
- Z. jogou boliche. Começou de pertinho e no final já estava acertando de bem longe. A gente estimulava ele com um *high Five* e um soquinho quando ele acertava
- N. estava bem agitada, correndo bastante pela sala
- N. está acumulando objetos. Em um primeiro momento, isso até é bom porque ela não dá conta de segurar tantas coisas e tem que resolver esse problema. Isso se torna ruim quando ela começa a tirar da mão dos outros. Hoje ela tirou uma bola de A. e isso quase gerou uma briga.
- Z. tocou o pandeiro por um tempo, mas N. tirou da mão dele
- Houve um momento em que todos nós, oficinairos, paramos para ver o que eles fariam. Resultado: Z. deitou atrás de mim, A. e N. ficaram andando em círculos e iam vez ou outra abordar o Diego, que era o único que estava em pé
- Cantamos “Ilariê” da Xuxa e a N. ficou muito feliz, correndo e pulando com a mola

**08/08/2014** – relatado no Anexo II.

#### **ANEXO IV**

##### **Fichamento de GONZALEZ (2014) sobre M.**

**G** – Sexo: masculino. Idade: 43 anos. É o mais velho. É muito grande e obeso. Fala apenas palavras soltas e números aleatórios. Percebemos que algumas dessas palavras têm relação com alguma música, como “Marcha Soldado”. Ao identificarmos

---

<sup>64</sup> Fernando Klipel, oficinairo na época.

essa semelhança, começamos a cantar as músicas e ele reage, marchando conosco, por exemplo. Ele chega a completar corretamente as lacunas que deixamos na música.

Sente muito calor, bebe muita água e sempre tira a camisa que usa para ficar se secando.

O pai costuma se esconder pelo jardim, pois ele gosta muito de passear nessa área, mas se avistar o pai começa a pedir para ir embora.

Nas primeiras aulas, ele não permaneceu mais do que meia hora. No último ano conseguimos estabelecer relação com ele limitada pelas possibilidades que ele apresenta, como quando mantivemos um diálogo com ele usando apenas números, e ele ficou quase sempre até o fim da aula.

Não costuma se interessar muito pelos objetos, exceto pelo chapéu que ele sempre pede e que gera uma brincadeira de trocar de chapéu com os colegas, e pela piscininha de plástico que enchemos de bolas e o chamamos para entrar. Ele se entretém bastante pisando e sentindo as bolas com o pé, o que estimula sua *propriocepção*, ou seja, a percepção do movimento do próprio corpo e da postura.

## **ANEXO V**

### **Fichamento de GONZALEZ (2014) sobre A.**

**J** – Sexo: masculino. Idade: 23 anos. Fala algumas palavras e consegue dizer o que quer. Olha fundo nos olhos dosicineiros quando estabelece contato. Sempre traz algum objeto com ele, uma garrafa ou um radinho, que fica carregando por uma boa parte do tempo da aula.

Gosta e se diverte bastante com música. Traz algumas propostas de músicas e fica cantando partes até entendermos de qual se trata. O repertório dele é bastante eclético e, já que só consegue dizer algumas palavras da letra e não cantar inteira, precisamos adivinhar qual é a música, e esse jogo o diverte muito.

Também gosta de gargalhar aleatoriamente e se diverte muito quando ficamos gargalhando junto com ele.

Entretém-se muito desenhando, e normalmente representa o que acreditamos ser um ventilador, de frente e com suporte, ou um boneco tipo garatuja, com olhos e bocas enormes, muitas vezes chorando.

Tem momentos de agressividade e é muito ciumento, tanto em relação à nós quanto em relação aos objetos. Nesses momentos tende a agredir com socos e chutes os oficinairos e os demais alunos. Segundo a mãe, que é extremamente carinhosa e cuidadosa com ele, essas mudanças têm a ver com mudanças de dosagem no remédio, ou até mesmo de troca ou suspensão do remédio.

A princípio tinha problemas com toque, mas hoje em dia, ao menos no âmbito da aula, não se incomoda e até gosta de uma massagem nas costas nos dias em que está mais calmo.

## **ANEXO VI**

### **Fichamento de GONZALEZ (2014) sobre N.**

A – Sexo: feminino. Idade: 26 anos. A aluna apresenta uma fascinação por tambores e por movimentos circulares.

Segundo relato dos colegas, quando entrou na oficina, em 2012, não mantinha contato visual. Hoje, entretanto, estabelece contato visual sem nenhum problema e de certa forma se comunica através dele, demonstrando, por exemplo, insatisfação.

É não falante, emitindo apenas alguns gemidos. 24

Tem o impulso de pegar a comida dos outros. Temos que estar sempre atentos ao *murinho*<sup>65</sup> e pessoas comendo por perto. Houve um episódio em que ela pegou um pedaço de carne do prato de um homem que almoçava no refeitório da UFRJ, com rapidez tamanha que foi impossível impedi-la.

Prefere ficar sentada. Quando a sala utilizada possui cadeiras senta-se nelas, mas na falta da mesma senta-se no chão sobre as duas pernas flexionadas, posição essa que nenhum dos oficinairos consegue reproduzir.

Tem alguns rompantes de euforia, em que corre em círculos e pula pela sala emitindo gemidos. Esses momentos normalmente têm relação com o som do tambor.

Também já demonstrou satisfação em receber massagem tanto quando utilizamos as mãos, quanto quando empregamos o uso de objetos, como bolinhas, rolos, etc.

---

<sup>65</sup> O murinho fica localizado nos jardins da Escola de Teatro, no Centro de Letras e Artes da UNIRIO, sobre o qual os alunos deixam, diariamente, diversos lanches expostos para venda. O dinheiro da compra deve ser depositado em latinhas dispostas junto às iguarias.

Não se incomoda com o toque, mas se incomoda, por exemplo, se colocarmos a perna levantada ao lado ou na frente dela. Fica extremamente irritada e empurra a pessoa para que baixe a perna.

A interação dela conosco está principalmente relacionada aos instrumentos de percussão em que ela gosta de tocar, esperando que nós também toquemos. Se não tocamos, ela pega nossa mão e a conduz para batermos no tambor ou pandeiro. Essa relação com a percussão pode ser observada ainda no âmbito sensorial, tendo em vista que ela se propõe a sentir a vibração do instrumento quando tocado, ora com as mãos, ora com o rosto colado ao instrumento que está sendo tocado.

Também se relaciona demonstrando interesse por objetos que pegamos. Faz isso arrancando arbitrariamente o objeto de nossas mãos e às vezes de outros alunos, o que gera atrito no grupo.

Segundo a mãe, ela se mordida com frequência, mas em dois anos de oficina só presenciei isso uma vez, e muito rapidamente foi controlado com um pedido meu para que ela não continuasse.

Tem muito senso de humor (percebemos pelas gargalhadas) e parece entender tudo o que conversamos. Embora não responda verbalmente, ela reage ao que dizemos rindo, empurrando ou olhando.

## **ANEXO VII**

### **Fichamento de GOZALEZ (2014) sobre Z.**

**H** – Sexo: masculino. Idade: 23 anos. Muito expressivo, possuindo inclusive uma voz muito teatral. Tem fixação pelas costas das meninas e procura sempre, disfarçadamente, se posicionar de modo a ficar olhando para as costas de alguma de nós.

É falante, mas as frases não fazem exatamente sentido. Parece alguma abstração dele, a não ser em alguns momentos em que, por exemplo, pede para sentarmos perto dele, sempre com tom imperativo e uma voz modulada.

Gosta muito de ficar sentado ou deitado no chão, mas também se propõe a levantar quando é requisitado. Inclusive, começou a aprender a andar de bicicleta na oficina.

Gosta de jogos como boliche, o que exploramos bastante. Ele joga e comemora de forma muito efusiva e divertida.

Não demonstra nenhum tipo de agressividade, nem quando algum colega é agressivo com ele.

## **ANEXO VIII**

### **Relatório primeira aula da oficinaira Nathalia Katsivalis na Oficina Circulando**

10/05/2013 – 9h às 11h

Sala Branca (Nelly Laport)

UniRio: Nathalia e Aline

UFRJ: Conrado e Mariana

Artista(s) autista(s): F. e S.

Em relação ao estagiário:

Denomina-se autista “a pessoa que sofre de autismo”<sup>66</sup>, descrito como um “estado mental caracterizado por uma concentração patológica do indivíduo sobre si mesmo, e pela ausência de reação a estímulos e a contatos sociais”<sup>67</sup>. Quando fiquei sabendo do projeto, meu primeiro instinto foi recorrer ao dicionário mais próximo para ter uma fonte de informação mais formal que conversas e filmes sobre o tema.

Esse dicionário certamente não incentiva o professor de teatro a trabalhar com autistas. No entanto, com tantas pesquisas relacionando positivamente arte e saúde, dizer que o autista não reage a contatos sociais me pareceu um pouco equivocados.

Para tirar a dúvida, fui à mesa da V Semana de Ensino do Teatro que falava sobre arte e saúde para ouvir o que pessoas que trabalhavam com pessoas especiais tinham a dizer. Não só ouvi, como também pude ver um pouco de para onde esse trabalho levava. Saí de lá com duas certezas: eu queria me envolver nesse projeto e o dicionário está errado.

---

<sup>66</sup> Dicionário de língua portuguesa da Porto Editora.

<sup>67</sup> Dicionário de língua portuguesa da Porto Editora.

É interessante que eu já dei aulas para crianças, adolescentes, adultos e, apesar de gostar, eu não ficava empolgada. Hoje, no entanto, primeira vez que eu dou aula no projeto, passei a noite imaginando como seria a aula, quem seriam os alunos e como me receberiam. Quando entrei na sala, aquele frio na barriga saudável que vem sempre que nos importamos com algo que queremos que dê certo. A verdade é que a diferença entre entrar na Sala Branca hoje e subir no palco para a estréia de um espetáculo não existia. Isso só me confirmou mais o que a Angel Vianna disse na mesa da Semana de Ensino: eles são artistas. Eu não estava indo apenas dar uma aula, eu estava fazendo teatro.

As aulas não são planejadas. O trabalho é feito com o estímulo por meio do objeto e com o imprevisível. É incrível como estímulos que acreditamos que terão uma reação extremamente positiva podem ser completamente ignorados e como algo muito pequeno pode ser muito estimulante.

Ficou muito claro que esse é um trabalho de sensibilidade. É necessário não se fechar à comunicação porque, apesar do fato de que ela quase nunca se dá pelas formas mais convencionais, ela existe e é importante que aconteça. Trabalhar essa escuta é fundamental para a minha prática docente.

Em relação à experiência de teatro:

A metodologia utilizada para esse trabalho é o estímulo por meio de objetos. Duas bolas, vários tipos de tecidos, instrumentos musicais, óculos, bonecas. Acho essa variedade muito importante, uma vez que, por mais intensa que tenha sido a vivência deles com os objetos, eles prendiam sua atenção por muito pouco tempo.

Um estímulo que deu muito certo hoje foi a música. Desde repetir as escalas que a S. cantava até uma seleção de músicas dos Beatles, que foram aparecendo na aula porque a Aline lembrou que o F. era fã do grupo. Foram vários os instrumentos utilizados, além dos sons gerados por objetos não ligados à música.

As respostas positivas mais claras que eles davam em relação ao que estávamos fazendo eram os sorrisos. A S. ria todas as vezes que eu cantava a escala que ela criou, o F. sorriu quando a Aline falava sobre o pingüim ou imitava os glissandos que ele gosta de fazer (“rrruíí”). A S. também reagiu muito bem quando brinquei de bola com ela e quando fiz a bonequinha de pano dar-lhe um beijinho no rosto. O F. respondeu muito bem à comunicação oral (quando foi pedido que ele levantasse, que passasse a bola e

colocasse o sapato). A mola que a Aline usou com ele também rendeu um bom tempo de descobertas.

Acredito que vou conhecendo melhor cada um com o passar do tempo, o que irá auxiliar no entendimento de suas preferências e necessidades. A convivência também será fundamental para a criação de uma confiança mútua, necessária para o trabalho com o teatro.

## **ANEXO IX**

### **Relatórios gerais do 1º semestre de 2013 e 1º semestre de 2014, da oficina Nathalia Katsivalis**

#### **Relatório Geral 1º Semestre de 2013**

A Oficina Circulando é um ateliê de teatro voltado para o trabalho corporal de jovens que sofrem de problemas relacionados à saúde mental, em parceria com o projeto de pesquisa “Circulando e traçando laços e parcerias: atendimento para jovens autistas e psicóticos em direção ao laço social” do Instituto de Psicologia da UFRJ e orientado pela professora Joana Ribeiro.

São promovidas duas oficinas de 1 hora e meia cada para dois grupos distintos (os alunos são escolhidos, caso a caso, pela coordenadora do projeto “Circulando...”, a partir da demanda de cada um durante seu tratamento psicológico), de modo que para cada aluno autista e/ou psicótico tenha um aluno/acompanhante da UniRio ou da UFRJ.

Nós também participamos de reuniões com os psicólogos da UFRJ e reuniões entre os oficinairos e a Joana. Nessas reuniões, traçamos estratégias e abordagens, conversamos sobre cada aluno e o que tem acontecido nas aulas.

Não há um planejamento de aula. Os oficinairos mais antigos contam que chegaram no primeiro dia com o planejamento de uma aula tradicional de Teatro todo feito e, quando perguntaram aos psicólogos se poderiam começar, a resposta que obtiveram é que eles já haviam começado apenas no se relacionar.

De fato, eu percebi no primeiro dia que um planejamento era impossível. Os alunos não atendem a comandos e se fixam em propostas. A ideia é descobriremos



estímulos que eles achem interessante e se mantenham um tempo (que normalmente é muito pouco) na proposta.

Quando eu soube que trabalharia com autistas, comecei a conversar com muitas pessoas que tinham contato e procurar saber o máximo possível sobre esse espectro porque as informações em relação a isso não são amplamente divulgadas, mas são muito necessárias para a nossa prática. Dessa forma, eu descobri dois psicomotricistas, Aucouturier e Lapierre, que vêm me dando um norte no meu trabalho com os alunos da oficina. Em um de seus livros, há uma passagem muito interessante que explica um pouco o porquê da aula ser tão pautada no aluno e não em um possível planejamento de aula. Nesse livro, ele conta sobre o seu tratamento a um autista, Bruno, e, nessa passagem, ele transcreve o que sua mãe disse.

Bruno tem dificuldades em ficar de pé, e se quer obrigá-lo a uma marcha coordenada.

Bruno não se interessa pelos objetos e se quer fazer com que viva com os objetos.

Bruno não fala, e se quer fazê-lo falar. <sup>68</sup>

A pergunta que Aucouturier fez para desenvolver seu trabalho foi: “O que há de positivo no comportamento de Bruno?” <sup>69</sup> Assim, as habilidades do menino são potencializadas a fim de que outras habilidades se desenvolvam por meio da exploração daquilo que ele já faz.

Dessa forma, eu comecei a me concentrar menos no trabalho de um professor de Teatro e se o que eu estava fazendo correspondia ao que se esperava de um professor e passei a focar no meu aluno e no momento que eu tinha com ele. Não importava o que iria estimular ele, desde que eu conseguisse estimulá-lo de alguma forma.

Nossa metodologia é muito pautada na estimulação por objetos. Temos objetos mais propícios a jogos, muitos instrumentos musicais, objetos com potencial para despertar a sensibilidade. No princípio, levávamos tudo o que tínhamos para as aulas. Hoje, percebemos a necessidade de separar melhor os objetos por tipo de estímulo. Assim, evitamos que o aluno se relacione sempre com o mesmo objeto ou apenas com um tipo de estímulo.

---

<sup>68</sup> AUCOUTURIER, B. e LAPIÉRRE, A. – Bruno: Psicomotricidade e terapia. Tradução de Alceu Edir Fillmann, 2ª ed., Porto Alegre: Ed. Artes Médica, 1989. pg. 27.

<sup>69</sup> Idem.

É interessante porque nós não temos uma metodologia. Nós estamos descobrindo formas mais ou menos interessantes de trabalhar e nos modificando em relação a isso, o tem sido muito importante porque nos obriga a nos distanciarmos da nossa prática para fazermos essas descobertas. Também nos obriga a estarmos prontos para o novo e o inesperado, o que tem me trazido muito mais segurança para lidar com as situações adversas. Jogar com um aluno que não fala é uma situação adversa por si só e, assim, temos um desafio constante à nossa prática docente que tem me trazido um preparo único como professora.

Esse projeto tem me trazido também uma nova relação com o tempo. Eu já ouvi muitas vezes que eu costumo me empolgar e correr com os conteúdos e acabo não respeitando o tempo de cada um. Com o autista, não adianta correr. Ele não vai fazer nada para me satisfazer, então, eu sou obrigada a entender o tempo dele. Entender o tempo do aluno é o suficiente para me fazer respeitá-lo, mas o primeiro não é tão simples assim.

Outro ensinamento fundamental é reconhecer os resultados. No meu primeiro dia no projeto, uma aluna levantou os braços e todo mundo vibrou muito por causa disso. Os resultados com o autista podem parecer muito pequenos, mas é preciso perceber o quanto são grandes para aquele indivíduo.

É engraçado porque, em qualquer outra situação, eu nunca iria querer que um aluno me confrontasse e desobedecesse. O “não”, aqui, é uma dádiva. Na última aula, um dos alunos começou a subir em um cenário que está na Sala Branca e aquilo era perigoso, por isso, pedi que ele descesse. Ele respondeu que não iria descer. É claro que eu fiquei preocupada porque eu não queria que ele se machucasse, mas eu o não dele foi a resposta para um trabalho bem sucedido. Começando pelo fato de que ele falou espontaneamente uma sentença formulada por ele e da maneira dele, mas que não era a simples cópia do que ele ouvia. Em segundo lugar, ele estabeleceu uma relação comigo, que é uma das maiores dificuldades do autista. Terceiro que ele se posicionou perante uma situação de conflito, não apenas ignorou uma ordem. Não demorou muito e eu consegui convencer que ele descesse, mas isso já foi um avanço incrível.

Eu acredito que essa oficina está fazendo muita diferença para eles, mas nem se compara o quanto eles fazem diferença para mim. São chamados de pessoas especiais, não é à toa. Há um professor dentro de cada um deles que me ensina tanto na simples relação com o outro que eu nunca vou conseguir entender cognitivamente o que isso significa.

Não é aquele discurso de que a gente passa a encarar nossa vida com outros olhos porque nós não passamos as dificuldades que eles passam. Isso também acontece. Os ensinamentos que eles me trazem, no entanto, são nos desafios constantes que eles me propõem, na relação de afeto que eles estabelecem instantaneamente com você, numa relação sem preconceitos e pudores para a qual eles estão sempre abertos, no descobrir a dádiva do não, no me obrigar a redefinir ideias constantemente.

Eles são os melhores professores porque eles são capazes de te amar incondicionalmente e instantaneamente e despertar o mesmo em você sem você nem perceber como ou quando isso aconteceu. A conclusão disso é muito simples e até óbvia (mas por algum estranho motivo o amor saiu de moda e a gente tem retirado ele do nosso discurso): sem amor, não há docência. Sem amor, nada do que eu tenho estudado na faculdade durante os últimos anos faria sentido e é no aluno que está o sentido

#### **Relatório do 1º semestre de 2014**

Ano novo, sala nova, oficineiros novos, psicólogos novos. O início desse ano foi bastante complicado. A resposta dos alunos aos nossos estímulos era bem diferente de como era no ano anterior. As férias já são, de fato, uma longa quebra na rotina, mas somaram-se várias outras mudanças que podem ter afetado o rendimento deles na oficina. Talvez rendimento seja uma palavra ruim, quando se trabalha com estimulação e relação, mas o que quero dizer é que, no início do ano, nosso trabalho não parecia fazer o mesmo efeito.

Começamos o ano com algo completamente novo: fomos a uma exposição. Um trabalho com luzes. Ambiente escuro, as cores e o piscar das luzes, o barulho de alguns dos trabalhos me pareceram um ambiente um pouco assustador. M. não passou da primeira sala. Saiu e nada no mundo o traria de volta. A S. tentava voltar o tempo inteiro e nós a enganávamos, dizendo que a saída era do outro lado, de forma que ela passasse por toda a exposição. Ela ficou bastante ansiosa em alguns momentos, se mordendo e gritando. A J. já tinha ido e foi bem tranqüilo para ela.

Ao retornarmos à sala de aula, tínhamos uma nova aluna, a L.. A L. não parece apresentar problemas de relacionamento ou motores. Uma fala ansiosa e uma dicção um pouco difícil de entender, mas nada que prejudique a comunicação. Achei que seria uma ótima companhia para a J., mas, na verdade, a presença da L. pareceu gerar muito ciúmes. Na verdade, ainda gera. O que nós descobrimos foi que uma boa forma de

colocar as duas na mesma atividade é fazer parecer que a proposta foi feita pela J.. Conseguimos alguns bons momentos com isso, como o dia em que fizemos a cena dos mafiosos e o dia em que fizemos o nosso circo.

A L., na primeira ou segunda aula, se interessou, quando eu disse que fazia ballet. Comecei a ensinar coisas simples. Teve um dia em que eu estava sozinha com L., J. e L., então, pedi que todos pegassem uma cadeira para usarem de barra. J. e L. fizeram o aquecimento inteiro. Quando passamos pra uma parte um pouco mais técnica, o L. entrou, mas se dispersou logo. A J. para, quando começa a apresentar dificuldade. A L., depois disso, pede pra ter aula.

O problema das aulas de ballet é que a L. quer uma hora e meia de aula, mas existem outros alunos na oficina e outras atividades interessantes para ela mesma. Além disso, concordamos, nas reuniões ao final das aulas, que nenhum deles deveria se relacionar com apenas um de nós. Por isso, estou gradualmente me afastando. Isso deixa ela chateada, às vezes, mas nós entendemos que ela precisa se relacionar com os outros oficinairos também.

A J. tende render melhor quando a L. não está nas aulas. Conseguimos estimulá-la por meio dos livros que ela traz. Ela lê e nós encenamos. Com isso, já conseguimos que ela dê diferentes vozes aos personagens e modifique a entonação das frases. Também descobrimos alguns jogos que ela gosta e se diverte fazendo.

A S., quando vai, é bem tranqüila. É muito interessante que a exploração dos objetos é algo que parte dela. Muitas vezes, nós pensamos em fazer algum tipo de mediação, mas ela está se auto estimulando de uma maneira que nós nunca poderíamos fazer, então, deixamos que ela o faça sozinha. Ela, melhor que ninguém, sabe suas próprias demandas e como trabalhá-las. Ela gosta muito de desenhar. Um episódio interessante que aconteceu foi que eu escrevi o nome dela e a data no desenho e ela fez um círculo em volta de cada um, como se delimitasse o que era o trabalho dela e o que era interferência minha.

O L., desde o Musicando, acha que estamos na “aula de violão”. Ele pede o violão todas as aulas e, como não tem, fica a aula inteira tocando flauta. A Amanda sabe tocar um pouquinho e o ajuda em alguns momentos. É uma constante do L. trocar de flauta, quando ela não faz o som que ele quer. Ele sempre pede a flauta verde, que o A. jogou pela janela no ano passado e nós nunca mais conseguimos encontrar. Ele também sempre pergunta sobre o Felipe Tupi, que era oficinairo no Musicando, e o D., que foi aluno da turma de quinta no ano passado. Este ano, o L. teve alguns momentos de

agressividade, relatados pela mãe, mas, em geral, ele é bem tranquilo. No final do semestre, conseguimos um violão, mas algumas cordas estão faltando. O L. ficou bem decepcionado porque faltam cordas e não quer tocar o violão assim.

O M. voltou a querer ir embora cedo. Ele perde o interesse bem rápido pelas coisas e pede o tempo todo para ir “lá fora”, para procurar o pai. Descobrimos que, sem o sapato, ele não sai de sala e, assim, começamos a esconder seus sapatos. Conseguimos, com isso, estimulá-lo de outras maneiras, como, por exemplo, ensiná-lo que ele também pode ver “lá fora” pela janela.

O F. é bem quietinho. Ele, em geral, fica sentado ou deitado. Eu, normalmente, me aproximo dele por meio da massagem, com as bolinhas. Foi interessante que, na última aula do semestre, ele mesmo foi até as sacolas onde guardamos os objetos e inspecionou uma a uma até achar as bolas. Ficou até o final da aula segurando várias bolas, de tamanhos variados. Uma relação que conseguimos estabelecer é pedir que ele segure as sacolas, na hora de guardarmos o material. Ele sempre nos ajuda.

A turma de sexta, esse semestre, se revezou muito em relação às faltas. Houve alguns dias em que não veio ninguém e muitas aulas com apenas um ou dois.

O Z. foi quem mais faltou. Ele gosta muito de jogos com bolas e é muito bom de mira, por isso, costumamos explorar isso. Ele gosta muito de deitar-se atrás das meninas. Quanto mais descobertas as costas, mais ele gosta. Fizemos, por isso, alguns experimentos de cobrir e descobrir, mas não conseguimos muito porque ele faltou muito.

O A. voltou das férias sem cantar e se relacionando bem pouco. Com o tempo, ele voltou a se relacionar melhor com a gente. Teve um dia em que ele veio doente e nós o cobrimos da cabeça aos pés com tecidos, ficamos fazendo massagem. Nesse dia, ele voltou a cantar. Depois disso, a música voltou a fazer parte das nossas aulas. Ele traz o radinho, usa o tambor ou pandeiro ou, até mesmo, um teclado de computador para fazer percussão, gostou muito de tocar o violão. Coincidência ou não, o A. começou a se relacionar bem melhor com a gente depois que a mãe dele começou a ter as conversas com a Aline.

Aliás, isso aconteceu com todos. Principalmente, A. e N.. A N. voltou das férias sem querer fazer nada. Passava uma hora e meia sentada na cadeira e olhando pro ventilador. Depois de tentarmos transformar o ventilador em tudo e sem sucesso, começamos a desligar o ventilador e virar as cadeiras ao contrário. No chão, ela se relaciona muito mais com os objetos e com a gente. Ela gosta muito de girar os objetos.

Começamos, então, a atribuir sons aos movimentos que ela faz com os objetos. Na nossa última aula, ela começou a entender que eu fazia um som quando ela girava a bola para uma direção e outro som para a outra e começou a explorar mais isso. A descoberta do semestre foi que ela adora quando nós cantamos músicas clássicas enquanto fingimos que tocamos piano nela. Começamos só pela perna, mas já estamos fazendo sinfonias a quatro mãos pelo piano N. inteiro.

O W. sempre foi o meu maior desespero. Ele continua muito ansioso e tentando fugir a aula inteira. A porta fica trancada. Ele basicamente não se relaciona com os objetos. No máximo, uma fita que mantemos na bolsa só por causa dele. Ele gira a fita por um tempo e, depois, volta a tentar voltar para a mãe. A relação que ele estabelece com a gente é, basicamente, levar nossa mão até a porta para abrímos para ele. Experimentamos dar a chave na mão dele. Ele não sabe abrir a porta. Ajudamos e ele conseguiu. Nesse dia, ele não tentou fugir. Acredito que, quando demos a chave na sua mão, ele se sentiu mais no controle da situação. Foi o dia em que mais conseguimos nos relacionar com ele. Levamo-lo para o corredor e fizemo-lo correr de um lado ao outro. Cada lado tinha um oficinairo que dava algum tipo de reforço (um abraço ou um high Five) quando ele chegava em uma extremidade do corredor. A Tavie o ajudava a correr.

Acredito que, apesar do início bastante confuso, tivemos alguns progressos esse semestre. De fato, todas as mudanças não ajudaram, mas mudanças são inevitáveis e precisamos aprender a trabalhar com elas. Meu grande aprendizado foi não ter expectativas. A gente quer ver alguma coisa acontecer e, às vezes, nada acontece. Ou nós pensamos que nada acontece. Meu grande aprendizado é que eu não posso entrar em crise porque minha aluna passou uma hora e meia olhando para o ventilador. Naquele dia, isso era muito necessário para ela. Com o tempo, nosso trabalho compensa. Com calma, nossas relações acontecem. Cada dia mais, eu aprendo (e esse, acho, que é um aprendizado diário e para toda a vida) a respeitar o tempo deles.

# ANEXO X

## Fotos



Ilustração 1



Ilustração 1



Ilustração 2



Ilustração 3



**Ilustração 5**



**Ilustração 6**



**Ilustração 7**





**Ilustração 8**



**Ilustração 9**



**Ilustração 10**



Ilustração 11

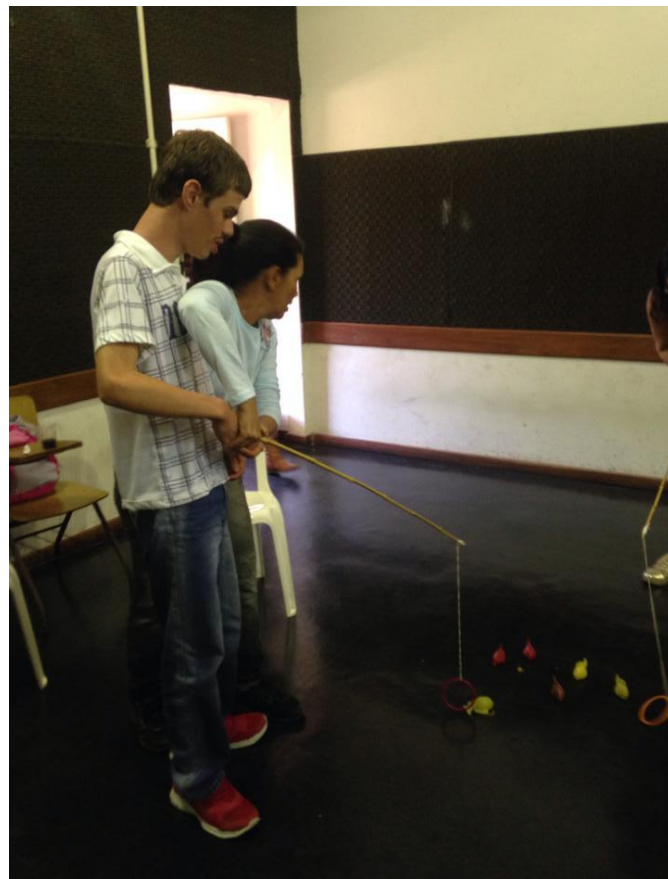


Ilustração 12



Ilustração 13

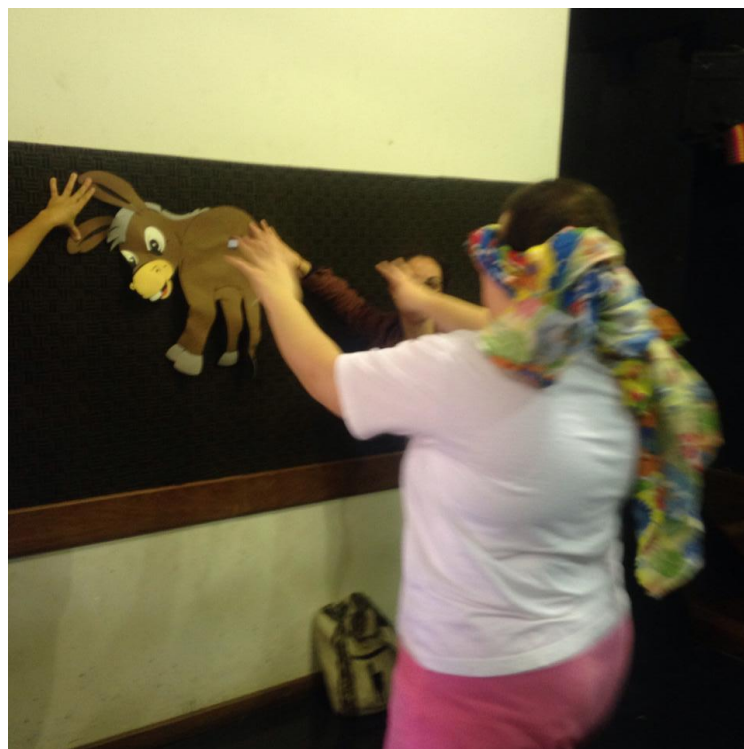


Ilustração 14



**Ilustração 15**



**Ilustração 16**



**Ilustração 17**



**Ilustração 19**



**Ilustração 18**



**Ilustração 20**



**Ilustração 21**



**Ilustração 22**



**Ilustração 23**



**Ilustração 24**



**Ilustração 25**