

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPGAC

TAVIE DE MIRANDA RIBEIRO GONZALEZ

Autismos na sala de aula – O lugar do professor de teatro na escola inclusiva

Rio de Janeiro

2019

TAVIE DE MIRANDA RIBEIRO GONZALEZ

Autismos na sala de aula – O lugar do professor de teatro na escola inclusiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas, linha de pesquisa Performance, Corpo e Linguagens

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marina
Henriques Coutinho

Rio de Janeiro

2019

TAVIE DE MIRANDA RIBEIRO GONZALEZ

Autismos na sala de aula – O lugar do professor de teatro na escola inclusiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas, linha de pesquisa Performance, Corpo e Linguagens

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marina Henriques Coutinho

Aprovada em:

Prof.^a Dr.^a Marina Henriques Coutinho – Orientadora

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Freire

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Elza Maria Ferraz de Andrade

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Aos malucos, pela coragem de ser.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço aos participantes do projeto Circulando pela disponibilidade para a troca e para o jogo. Por me ensinarem tantas coisas importantes para a vida – como professora, como pessoa, como artista e como pesquisadora.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marina Henriques, pela autonomia cuidadosa que me deu nesse processo, e pelo olhar sensível com o qual sempre orientou essa pesquisa. Marina é uma deusa! Que sorte a minha!

À minha mãe, agradeço infinitamente e sempre, por me dar a vida e o amor pelo magistério. Por me ensinar a ser gente boa, feminista e anticapitalista (porque ser antimanicomial é antes de tudo ser anticapitalista). Amo você, mãe.

Agradeço ao meu pai, por se preocupar e por me incentivar sempre na vida acadêmica. Esse amor pelos estudos eu herdei dele.

Aos meus irmãos Isa, João, Pedro e Thiago, agradeço por estarem sempre ao meu lado, no meu passado, no presente e no futuro. Também aos meus sobrinhos Sol e Tiê, por alegraram muitos dos meus dias mais difíceis na produção dessa dissertação.

Agradeço à Ana Beatriz Freire e à Elza Andrade por comporem a banca de avaliação dessa pesquisa e pelas contribuições tão importantes e generosas dadas desde a qualificação.

Agradeço aos professores Caroline Barbosa, Lucas Inácio Nascimento, Humberto Diegues e Vanessa Lobo, pelas entrevistas e pela troca riquíssima nos nossos papos.

Agradeço ainda a todos os professores-artistas-pesquisadores de Teatro, por nunca desistirem.

À Joana Ribeiro e Adriana Bonfatti pela generosidade na coordenação da Oficina de Teatro Circulando, por viabilizarem esse projeto tão importante na UNIRIO, e pessoalmente, pelo incentivo e apoio à minha pesquisa sempre.

À Ana Beatriz Freire, Kátia Monteiro e Fabio Malcher agradeço por defenderem o projeto Circulando contra toda e qualquer adversidade. Por olharem para o “resto”... para o Teatro.

Agradeço à todos osicineiros que passaram pela Oficina de Teatro Circulando, por toda a produção de conhecimento que alimenta boa parte desta pesquisa, em especial Pedro Maia, Brenda Curitiba, Luan Vieira, Demilson Viana, Janaina Baptista, Aline Vargas e Caito Guimarens, do teatro, que me concederam entrevistas para a escrita desta dissertação, Rafaela Sampaio, Rafaela Nascimento e Juliana Serfaty, da psicologia, que

me ajudaram imensamente com seus olhares e conhecimentos tão diferentes do meu, porém tão próximos em objetivos e afetos.

À Rafaela Sampaio, agradeço pelas consultorias psicanalíticas, pela paciência e pela serenidade. Por ser carinho e aconchego em meio ao caos. Por me cuidar e ser a melhor parceira que eu poderia querer na vida, no trabalho e no amor.

Agradeço animadamente minha família Sapucaiana, Vith Braun, Rafa Lorga, Rafa Sampaio, Aline Vargas, Mari Salles, Fany, Kevin e Rô Leão, por serem refúgio seguro e feliz nessa loucura que é viver no Hell de Janeura. O coletivo Casa Sapucaia me faz acreditar!

Agradeço ao Coletivo Teatro de Operações, ao Caito Guimaraens e à Aline Vargas, por fundarem a Oficina de Teatro Circulando junto com os primeiros participantes e serem os primeiros malucos nessa história. “Aos malucos que vieram antes de mim”.

Caito, maifrendi, toda a nossa troca foi/é imprescindível para cada palavra dessa pesquisa, desde o pré-projeto. Muito obrigada por estar comigo nessa pira mesmo estando a mais de dois mil quilômetros de distância. Tamo muito junto!

Vargas... obrigada por tudo, irmã. Não caberiam aqui todos os motivos que tenho pra te agradecer. Obrigada mesmo... por tudo!

Agradeço à Mariana Salles por estarmos juntas, também com a Vargas, no Pontos Diversos, esse projeto tão lindo de afetos e arte, que me move como pessoa e como pesquisadora. Sigamos juntas, manas!

Agradeço muito carinhosamente ao Rafael Camacho, por toda a parceria de vida, pelo incentivo, pelo suporte, pelo cuidado e por toda a paciência. Pela amizade e pelo amor. Esse mestrado não rolaria sem você.

Agradeço à Carol Barbosa e ao Gustavo Fonseca pela amizade de tantos anos, e pelos longos meses de estudo e troca que possibilitaram essa pesquisa acontecer. Obrigada por “não entenderem 100%” junto comigo.

A todos os meus amigos, que torcem por mim, que são rede, que nunca me abandonam.

Agradeço a todos os colegas e professores com quem pude trocar ao longo desses dois anos de mestrado, e principalmente à “panelinha” de mulheres maravilhosas da minha turma, Carla, Sandra, Bia, Carol, Ludmila, Sara e Raquel. Manas, esse título é nosso e eu só cheguei até aqui por que tinha vocês junto!

É preciso estar atento e forte!

Caetano Veloso/Gilberto Gil

RESUMO

A presente dissertação propõe uma investigação a respeito do trabalho de professores de teatro em classes regulares com estudantes autistas incluídos, em escolas do ensino básico público e privado do Rio de Janeiro. Para tal, foram realizados levantamento e análise sobre a formação e a realidade da prática desses professores, o que levou a concluir que a escola atual ainda não se apresenta enquanto escola inclusiva de fato. Entretanto, à luz da teoria psicanalítica, a pesquisa aqui desenvolvida aponta o projeto de extensão *Oficina de Teatro Circulando*, como um importante espaço acadêmico de produção de conhecimento e experiência na área de formação de professores de teatro, que gera diversas possíveis ferramentas facilitadoras do trabalho desses educadores, seja no âmbito prático ou teórico.

Palavras-chave: Teatro; Autismo; Escola Inclusiva; Pedagogia Teatral.

ABSTRACT

This dissertation proposes an investigation regarding the work of theater teachers in regular classes with autistic students included in public and private schools of basic education in Rio de Janeiro. For such, a data collection followed by analysis of both the academic training and the reality of the practice of these teachers were carried out and lead us to conclude that the current school is not in fact a truly inclusive school yet. However, the research herein reported enlightened by psychoanalytic theory points out the *Oficina de Teatro Circulando* extension project as an important academic space to production of knowledge and experience in the area of theater teacher, training that generates several tools to facilitate the work of these educators in the practical and theoretical scope.

Keywords: Theater; Autism; Inclusive School; Theatrical Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CAPÍTULO 1 – AUTISMOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO BRASILEIRO	17
1.1 - Legislação da educação inclusiva no Brasil - Um breve histórico	18
1.2 - A Lei Brasileira de Inclusão (LBI-2015) e a educação	23
1.3 - E quem é o autista na fila do pão?	26
1.4 - Freud, Lacan e a constituição psíquica do sujeito – Um contexto sobre autismo e psicanálise	28
1.5 - A clínica psicanalítica da invenção e o teatro como caminhos para a conversa com esses sujeitos	34
1.6 - E os autismos na escola?	37
2. CAPÍTULO 2 – O LUGAR DO PROFESSOR DE TEATRO NA ESCOLA INCLUSIVA	42
2.1 - Educação Inclusiva na formação dos professores de teatro	43
2.2 - Realidade no chão da escola inclusiva atual	46
2.3 - As potencialidades da Arte e do Teatro no trabalho com autistas incluídos	56
2.4 - O que está faltando?	65
2.5 - Os professores de teatro e suas invenções no trabalho com autistas em classes regulares.	66
3. CAPÍTULO 3 – OFICINA DE TEATRO CIRCULANDO – O PROJETO DE ESTENSÃO COMO FISSURA EM UMA UNIVERSIDADE EM RECONSTRUÇÃO	72
3.1 - Primeira oficina (2010)	75
3.2 - Período Experimental (2011-2012)	77
3.3 - 1ª Fase de Institucionalização (2013-2015)	79
3.4 - 2ª Fase de Institucionalização (2016-2018)	83
3.5 - Período atual (2019)	89
3.6 - Métodos utilizados na Oficina de Teatro Circulando - Por que o Circulando contempla a formação desses professores?	90

4.	CAPÍTULO 4 – CADERNO CIRCULANTE DE JOGOS	95
4.1	- CIRCULANTE - Histórias e Jogos	98
	Personagem 1: Fred, meu amigo artista multitalentos	98
	Personagem 2: Ramon, meu amigo empolgado	108
	Personagem 3: John, O tranquilão	117
	Personagem 4: Aline, Bora brincar de implicar?	124
4.2	- Caderno Circulante de Aquecimentos da Oficina Circulando (2018.1)	133
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
7.	APÊNDICES.....	152

INTRODUÇÃO

Desde janeiro de 2016 as escolas públicas e privadas do Brasil, em todos os níveis, são obrigatoriamente, nos termos da lei, inclusivas, atendendo sem discriminação, e em classes regulares, os estudantes com deficiências e/ou transtornos mentais de todos os tipos, considerando e respeitando suas necessidades, individualidade e subjetividade.

Dentre esses estudantes incluídos nessa realidade de suposta escola inclusiva, encontram-se indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é uma condição bastante plural na qual, em cada indivíduo, o espectro se apresenta de uma forma, variando de acordo com diversos fatores como o grau, a precocidade do diagnóstico e da estimulação, o ambiente em que o indivíduo vive e estuda, alimentação, medicalização entre muitas outras variantes que incluem ainda a subjetividade de cada indivíduo.

A presente pesquisa nasce da vontade – e da percepção da necessidade – de investigar se de lá para cá (2019) essa transformação do ambiente escolar em um ambiente de fato inclusivo ocorreu, e de que forma. Penso principalmente do ponto de vista do professor de teatro que atua em classes regulares com estudantes autistas incluídos, já que na minha prática como professora e no relato dos meus colegas, o que passei a observar no ambiente escolar atual foram professores em geral sem formação, escolas sem suporte ou espaço adequado, salas de recurso e mediadores insuficientes, e conseqüentemente estudantes ditos especiais inseridos em salas de aula lotadas sem acompanhar o conteúdo ou explorar suas potencialidades como deveriam.

“Como dar aula em turmas inclusivas”? [...] São 15 turmas de aproximadamente 40 estudantes com muitas especificidades... como dar conta? Não me sinto preparada para dar aula em turmas inclusivas, e acredito que muitos os meus colegas também não. [...] Antes eu não achava justo um autista estar em uma turma inclusiva, porque o que é inclusivo? Não sei bem se é inclusivo. Não temos embasamento para lidar com isso, não temos espaço específico, não temos orientação específica. Mas hoje eu tenho dúvidas se é mais justo separar os estudantes. Acho que nenhum estudante pode sofrer as conseqüências de uma estrutura que não é totalmente preparada para as suas potencialidades. (Prof.^a Caroline Barbosa – Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em entrevista pessoal concedida a mim em 18 de julho de 2018.)

Somado a isso, há a percepção de que do ponto de vista dos conteúdos e objetivos traçados para o desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar, as escolas atuais continuam reproduzindo a lógica meritocrática vigente na escola não inclusiva, que valoriza determinados conteúdos, formatos e espaços, de acordo com a demanda do capital e da produção de mão de

obra, em detrimento de outros, resumindo-os a conteúdos encaixotados e prontos para todos os indivíduos que frequentam a escola, sem considerar as diferenças e pluralidades dos sujeitos que ali se formam.

Apostando na potencialidade das linguagens artísticas, e mais especificamente do Teatro, na estimulação do desenvolvimento de indivíduos autistas, a pesquisa que venho desenvolvendo e que intitulo *Autismos na Sala de Aula - O lugar do professor de Teatro na escola inclusiva* visa promover e fomentar discussão sobre o assunto da educação inclusiva e da inclusão de autistas no ensino regular, principalmente no que diz respeito à formação e à prática dos professores de teatro nesse contexto.

Para isso, articulo a minha reflexão com referenciais teóricos das áreas da psicanálise, saúde mental, teatro e educação, além de depoimentos de oficinairos do projeto de extensão *Oficina de Teatro Circulando*, e de professores de teatro atuantes das redes pública e privada da cidade do Rio de Janeiro.

Meu interesse pelo tema de Teatro e Autismos surgiu ainda durante minha graduação em Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde me envolvi, em 2013, com o projeto *Oficina de Teatro Circulando - Ateliê de Teatro para jovens com transtornos mentais*, que oferece, desde 2010, oficinas de teatro para jovens e adultos autistas e psicóticos, a princípio em uma parceria entre o Coletivo Teatro de Operações e o Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP – UFRJ). Em 2013, o projeto foi institucionalizado, sendo cadastrado como projeto de extensão oficial da UNIRIO, e hoje se encontra sob a coordenação da Prof.^a Ms.^a Adriana Bonfatti e da Prof.^a Dr.^a Joana Ribeiro, permanecendo a parceria com o IP-UFRJ, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Freire.

Essa institucionalização possibilitou (e possibilita) que os graduandos da Escola de teatro da UNIRIO possam experienciar o universo da prática teatral em relação com pessoas com autismo e outros transtornos mentais e síndromes, tanto em estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, quanto como voluntários e também como bolsistas de extensão. Além disso, têm contato, na prática, com os conhecimentos da psicanálise na clínica com autistas, já que a oficina acontece em conjunto, com estudantes de Teatro e de Psicologia, contando também com supervisões técnicas e estudos de casos feitos juntos à coordenação do projeto na Teoria Psicanalítica da UFRJ.

A possibilidade de participar da *Oficina de Teatro Circulando* durante a graduação se apresentou como um importante suporte na minha formação como professora de teatro no que diz respeito ao ensino do teatro em tempos de escola inclusiva. A chance de experimentar esse

universo de forma prática, podendo articular com a teoria aprendida e discutida nas disciplinas da Licenciatura em Teatro e com a teoria apresentada pela parceria com a psicanálise, me trouxe segurança e conhecimento imprescindíveis para que eu me inserisse nesse mercado de trabalho em que as escolas (e a sociedade como um todo) se propõem inclusivas.

Permaneci no projeto por três anos ao longo da graduação, primeiro como voluntária, posteriormente como estagiária, e, após a graduação, como Bolsista de Apoio Técnico à Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A experiência no *Circulando* teve como resultado meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *O “não-método” como método na Oficina de Teatro Circulando – Uma experiência em ensino do teatro para jovens com transtornos mentais*, orientado pela Prof.^a Dr.^a Joana Ribeiro, e se propôs a discorrer sobre a metodologia utilizada na *Oficina de Teatro Circulando*, na qual eu aposto, agora no mestrado, como uma possibilidade de suporte na atuação dos professores em escolas regulares com autistas incluídos.

A oficina possui uma metodologia que rompe radicalmente com a lógica meritocrática e hierárquica ainda vigente no ensino regular. O modo de proceder como oficineiro no *Circulando* não se configura como um método predeterminado e a oficina não tem como objetivo alcançar um fim ou comunicar um conhecimento científico para os participantes autistas envolvidos. O objetivo é estabelecer relação com indivíduos que apresentam dificuldade em se relacionar. As propostas de atividade feitas pelos oficineiros se configuram a partir do conhecimento adquirido a respeito de cada participante, através da nossa observação individualizada da subjetividade destes.

De fato, é de suma importância na prática de professor, em classe inclusiva ou não, o entendimento de que a escola como formadora de cidadãos deve operar horizontalmente, e não no formato de “educação bancária”, como aponta Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, alertando para o fato de que ensinar não é uma simples transferência de conhecimento de quem 'sabe' para quem 'não sabe', e sim uma troca de experiências:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2004, p. 12).

É isso que é exigido, tensionado e trabalhado na prática como oficineiro na *Oficina de Teatro Circulando*: “assumindo-se como sujeito também da produção do saber [...] criar

possibilidades”. No caso da oficina especificamente, criar possibilidades de relação para quem não se relaciona dentro das normas impostas e compartilhadas, possibilidades de diferentes formas de expressão e comunicação para quem não se comunica da forma que todos compreendem. Criar possibilidades para que esses indivíduos, que possuem um transtorno mental que os impede ou atrapalha de se relacionarem com o mundo e com o outro, se comuniquem, sejam entendidos à sua maneira e sejam de fato incluídos, como toda sua individualidade e subjetividade, nos mais diversos espaços.

Dessa forma, osicineiros enquanto educadores e jogadores, muitos deles estudantes de Licenciatura em Teatro, em acordo com as teorias e práticas da pedagogia teatral, exercitam a capacidade de se colocarem disponíveis, atentos e abertos para a troca e o jogo dentro das mais variadas formas de ser, estar e se comunicar dos autismos, habilidades essas que se fazem extremamente necessárias no trabalho em classe inclusiva com esses indivíduos.

O Circulando entra na minha formação já no final da graduação. Assim, sinto que o projeto aprofundou certos pensamentos que tinha em relação ao trabalho em sala de aula. Talvez o ego do professor em relação ao próprio trabalho e ao ego possa cegar certas possibilidades que o estudante traz e que não fiquem claras [...]. No projeto Circulando, as relações são horizontais e afetivas, oicineiro está em função do participante. Não somente como filosofia de trabalho, mas porque a relação com o autista não dá espaço para a pura hierarquia a partir de convenções pré-estabelecidas. (Pedro Maia, estudante do curso de Licenciatura em Teatro da UNIRIO e bolsista de extensão do projeto Circulando, em entrevista pessoal concedida a mim em 30 de julho de 2018.)

Em 2017, retorno ao *Projeto Circulando*, utilizando-o como fonte para a presente pesquisa, para pensar mais profundamente sua importância na formação dos licenciandos da Escola de Teatro da UNIRIO, bem como para investigar que ferramentas surgem a partir da prática na oficina que podem ser compartilhadas e adaptadas para a prática do professor de teatro em escolas regulares com autistas incluídos.

Essa investigação utiliza a metodologia de pesquisa-ação, na qual o “conhecer e o agir acontecem simultaneamente, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa” (BALDISSERA, 2001, p. 24). Nesta metodologia, o pesquisador e o coletivo, objeto do estudo, estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Vivencio este tipo de investigação desde a graduação a partir da minha experiência no projeto *Oficina de Teatro Circulando*, dando agora continuidade na pós-graduação. A intenção é buscar nessa referência dentro da universidade, propostas e ferramentas para serem usadas na sala de aula de teatro inclusiva, uma vez que, a partir da minha experiência como estudante e como

professora, além dos depoimentos e convivência com os meus colegas de profissão, constato uma lacuna na formação.

Após a graduação, atuei ainda como professora de teatro por três anos na Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPD), trabalhando na área de reabilitação e estimulação de pessoas com diversas deficiência e idades, o que me permitiu experienciar a relação do teatro com outras questões para além das do Transtorno do Espectro Autista e da psicose em jovens e adultos, e perceber diferentes objetivos possíveis de serem trabalhados com cada um desses indivíduos, visando seu desenvolvimento como um todo.

Mas foi ao me tornar professora da Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro, onde atuei por um ano em classes regulares inclusivas do Ensino Fundamental, que passei a me interessar e entender a importância e a urgência em se tratar do assunto da Educação Inclusiva e da inclusão de autistas nessas escolas, no âmbito do ensino do Teatro e da prática do professor de teatro.

Sendo o autismo um transtorno do qual se sabe muito pouco ainda e não havendo, por exemplo, uma causa definida, esta condição se apresenta como um desafio muito grande para os profissionais que atuam com esses indivíduos. Até muito pouco tempo atrás, essas pessoas não tinham legislação que as apoiasse, não eram consideradas pelos estudos médicos (só foi adicionado à *Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde* em 1993), não tinham condições nem de circular pela cidade e pelos espaços públicos aos quais todo cidadão deveria ter direito, como espaços culturais e educacionais.

Com os avanços que vêm acontecendo nas últimas décadas, tanto nas leis, quanto na área da saúde e da pesquisa de saúde mental e educação, o surgimento de políticas públicas e até de um “mercado” dos autismos, essas pessoas passaram a aparecer mais nos espaços não só de saúde e de ensino, mas também nos espaços de lazer, de cultura e de convivência em geral. Conseqüentemente, profissionais e pesquisadores, bem como a população como um todo, passam a conviver mais com esses indivíduos e a sentir a necessidade de adaptação e mudança para que estas pessoas estejam de fato integradas na sociedade.

Seguindo esse movimento que considero tão importante e urgente de transformação da nossa sociedade e da nossa educação, minha pesquisa visa complementar e contribuir para esse processo, buscando ferramentas possíveis para o trabalho do professor de teatro nessa realidade da escola inclusiva.

O primeiro capítulo da minha dissertação se dedica a fazer um levantamento e uma análise crítica da legislação que rege a Educação Especial no país atualmente, além de situar

os indivíduos com autismo nesse contexto, trazendo algumas pontuações sobre o Transtorno do Espectro Autista do ponto de vista da psicanálise.

O segundo capítulo vem observar como se dá a formação e a prática dos professores de Teatro no Rio de Janeiro no que diz respeito à Educação Especial, articulando pensamento com professores das redes de ensino pública e privada, através de entrevistas, a fim de entender: como se dá de fato a implementação da *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (LBI) nas escolas até então, quais são as percepções, dificuldades e apostas desses professores no trabalho em classes regulares com estudantes autistas incluídos, fazendo ainda uma avaliação das potencialidades do trabalho de teatro no ensino regular como facilitador no processo de desenvolvimento e de inclusão dos estudantes com autismo na educação.

O terceiro capítulo aponta o trabalho realizado pelo projeto de extensão *Oficina de Teatro Circulando* como importante ferramenta na formação dos professores de teatro no que diz respeito à educação inclusiva, seja na atuação dos licenciandos no projeto, seja nas informações e descobertas feitas no projeto sendo compartilhadas e pesquisadas por esses futuros e atuais professores de teatro.

No quarto e último capítulo, apresento um caderno de jogos, criado a partir de situações que ocorreram na relação entreicineiros e participantes do *Projeto Circulando* ao longo dos últimos nove anos, na tentativa de exemplificar possibilidades de criação de jogos teatrais que partem da interação com pessoas com autismo.

Esse caderno de jogos vem acompanhado de um Caderno de Aquecimentos, que traz a sistematização de atividades elaboradas pelos estudantes do teatro que atuam no *Projeto Circulando*, para o momento anterior à oficina. Estes aquecimentos se apresentam, do meu ponto de vista, não só como uma prática importante na preparação dosicineiros para atuarem naquele contexto, mas também como uma ferramenta de pesquisa e experimentação para essesicineiros enquanto atores e também enquanto professores em formação.

Por conta da minha experiência na *Oficina Circulando* – o que inclui o tema e a escrita do meu TCC e da minha dissertação sobre o trabalho com pessoas com autismo –, nos últimos quatro anos (desde que me formei), venho sendo procurada por meus amigos professores e até mesmo por colegas que nem eram tão próximos de mim na graduação, em busca de informação. Cada vez que um deles se depara com um estudante autista em sala de aula, fica desorientado e sem saber o que fazer, sem encontrar referência, sem ter suporte ou informação por parte da escola. Essas percepções, somadas às minhas convicções adquiridas nesses anos de experiência, me fazem entender como muito importante essa troca e disponibilização de toda

e qualquer informação que possa auxiliar-nos e auxiliar todas as pessoas a estarem integradas e integrarem outros na sociedade.

Os autismos me ensinaram enquanto pessoa e enquanto professora a desconstruir diversos preconceitos sobre as relações humanas. Lidar com essa diferença em específico, que trata da forma de se entrar em contato, algo tão importante nas nossas relações e interações, fez com que eu mudasse de verdade. Tenho, a partir do meu trabalho com esses indivíduos, um olhar mais aberto, mais empático. Ampliei minhas possibilidades de comunicação, e é por isso que acredito que pensar em como trabalhar com os autismos especificamente não é só sobre trabalhar com os autismos, e sim para e com todos. Flexibilizar nosso olhar a ponto de poder estabelecer comunicação com pessoas que se comunicam de formas tão destacadas das formas padrão de interação e comunicação nos possibilita estar abertos para entrar em relação com qualquer pessoa. Para mim, pensar em inclusão de autistas é na realidade pensar em uma sociedade, e conseqüentemente em uma escola, que considera as peculiaridades de cada indivíduo e se importa em se comunicar, ouvir e dialogar efetivamente com todos os tipos de pessoa.

CAPÍTULO 1 – AUTISMOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO BRASILEIRO

No que diz respeito à legislação, a educação brasileira atual, pública e privada, em todos os níveis, se apresenta obrigatoriamente, nos termos da lei, inclusiva (desde janeiro de 2016), tendo assim as escolas que se adaptarem e se reorganizarem para atender, com qualidade e garantindo todos os direitos previstos, as Pessoas com Deficiência (PcD).

Após muitas décadas de luta das PcDs na tentativa de garantir seus direitos, e 15 anos de tramitação no Congresso Nacional, é instituída em 6 de julho de 2015 a Lei nº 13.146 - *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), prevendo avanços no que diz respeito à inserção de Pessoas com Deficiência nos diversos espaços da sociedade, incluindo a educação básica.

No campo da educação, a lei aponta que ter acesso ao ensino básico é um direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado e promovendo avanços no desenvolvimento físico, sensorial, intelectual e social, respeitando e considerando todas as características, interesses e necessidades de aprendizagem. Aponta-se ainda que "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar" os pontos que se apresentam como obrigatórios no desenvolvimento dessa escola inclusiva de qualidade, como por exemplo, dentre muitos outros:

[...] aprimoramento dos sistemas educacionais [...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...] adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...] oferta de profissionais de apoio escolar. (BRASIL, 2015, p. 7)

Considero importante para o entendimento da realidade atual da Escola Inclusiva compreendermos o caminho percorrido pela legislação até esse ponto em que, após 15 anos de tramitação, de interferência popular e de muita luta das Pessoas com Deficiência e de suas

famílias, a LBI enfim obriga as escolas a receberem sem discriminação de nenhuma ordem, PcDs em classes regulares, e em tese, a estarem preparadas para isso.

1.1 - Legislação da educação inclusiva no Brasil - Um breve histórico

Desde a Constituição Brasileira de 1988 se prevê na lei a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e no sistema de ensino brasileiro. Nesses 40 anos, muito vem se discutindo e legislando a respeito de inclusão e Educação Especial e diversas leis, portarias e decretos vem regulamentando, ao longo dos anos, o que atualmente chamamos de Educação Inclusiva.

A *Constituição da República Federativa do Brasil* define, no artigo 205, a educação como um direito básico que deve ser garantido a todos, sendo responsável por atuar no pleno desenvolvimento da pessoa, no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. A constituição também pontua que é dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] VII - garantia de padrão de qualidade [...] (BRASIL, 1988, p. 144).

Em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) dedica um capítulo inteiro à Educação Especial (Capítulo V), assegurando já, há mais de 20 anos, o atendimento aos educandos com necessidades especiais:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem

capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 40).

É importante pontuar que também foi na LDB de 1996 que o ensino da arte passou a ser obrigatório nos diversos níveis da Educação básica, conforme dispõe o parágrafo 2º do artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A indicação da necessidade de professores do ensino regular estarem capacitados para integração dos estudantes com deficiência, apresentada na LDB como citado acima, havia aparecido pela primeira vez em 1994, na *Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793*, que já recomendava a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

Posteriormente fala-se novamente sobre isso em 2001, no *Parecer CNE/CP nº 9*, que estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, e aponta que isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses estudantes.

Vale ainda citar o *Parecer CNE/CEB nº 17*, também de 2001, que recomenda o estabelecimento de ações conjuntas com as instituições de educação superior para a formação adequada de professores, e afirma ainda que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física dos estudantes com deficiência junto aos demais, apontando a necessidade de se rever concepções e paradigmas na educação no que diz respeito ao desenvolvimento do potencial de cada estudante enquanto indivíduo.

É interessante para essa pesquisa perceber que pela legislação sobre Educação Especial ou Inclusiva, desde 1994 (há 25 anos) já se falava, logicamente, da importância da preparação dos professores atuantes na educação básica regular para trabalhar em turmas inclusivas, e da necessidade de os licenciandos terem contato com essa realidade, com informação sobre esses estudantes e sobre metodologias possíveis no trabalho em classes inclusivas regulares dentro de cada área de conhecimento.

Digo que é interessante pois a realidade que se observa na formação dos professores não é essa. Ao menos na minha formação como professora, excetuando-se a disciplina de

Libras (Língua Brasileira de Sinais) – já obrigatória na minha graduação – e minha experiência com o projeto de extensão *Oficina de Teatro Circulando* que ocorre de certa forma por escolha pessoal, não tive contato dentro da grade curricular obrigatória do meu curso com informações sobre esse universo e com possíveis formas de atuar em espaços inclusivos escolares dentro da minha área de conhecimento.

Formei-me em Licenciatura em Teatro pela UNIRIO e, sendo a única universidade pública que oferece o curso de Licenciatura em Teatro no Rio de Janeiro, ela não possui em seu currículo obrigatório a disciplina de Educação Especial ou Educação Inclusiva, ainda que essa seja a realidade encontrada por seus formandos ao se inserirem no mercado de trabalho. A disciplina encontra-se como optativa e é oferecida pelo curso de Pedagogia, não havendo relação da mesma com um trabalho específico na área do teatro.

É importante refletir que, não só essa, mas muitas resoluções chegam sem que a universidade consiga responder prontamente as exigências devido ao trâmite burocrático. Por exemplo, a resolução do MEC, de 2015, sobre aumento da carga horária do curso de Licenciatura em Teatro só foi possível de ser cumprida pela UNIRIO a partir do ano de 2018. O fato de não haver ainda essa articulação dos cursos de Licenciatura com a Lei Brasileira da Inclusão reflete um descompasso entre as necessidades da vida real e a capacidade da universidade em responder a elas.

Vale ressaltar também, como dito acima, que o tema dos autismos é ainda muito nebuloso e desconhecido para a maioria, bem como a legislação da Inclusão, implementada há apenas 3 anos. Até então, havia um certo apagamento da discussão sobre autismos. Foi muito recentemente que se começou a falar mais sobre o assunto, o que evidenciou a ausência dessa discussão nos cursos de Licenciatura em geral.

Como citado acima, Libras é, desde 2005 com o *Decreto nº 5.626*, uma disciplina curricular obrigatória na formação e certificação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes. Este decreto, que regulamenta a *Lei nº 10.436*, sobre Libras, institui ainda o ensino de língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e recomenda a organização da educação bilíngue no ensino regular.

A obrigatoriedade da Libras na formação dos professores é um grande avanço no caminho para uma sociedade e uma escola de fato para todos. Entretanto, atende apenas uma parcela da população de pessoas com deficiência em idade escolar.

Em 2007, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação de corpo docente para o Atendimento Educacional Especializado.

O ano de 2008 foi bastante importante para a luta por inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira e conseqüentemente na educação. O *Decreto Legislativo nº 186* aprova o texto da *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência* e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O artigo 24 da Convenção aborda a educação inclusiva.

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; O desenvolvimento máximo possível da personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais; A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ONU, 2007, p. 48).

A aprovação do texto da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência é um marco importante não só por ser um texto que prevê políticas, ações e pressupostos para a inclusão efetiva de pessoas com deficiência na sociedade em equidade de condições, mas também na medida em que a legislação atual brasileira sobre inclusão tem por base este documento. O texto é promulgado em 2009, através do *Decreto Executivo nº 6.949*.

É também em 2008 que se estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, documento também muito importante que vem fundamentar a política nacional educacional e enfatizar um olhar mais atento para as pessoas com deficiência enquanto sujeitos, com suas necessidades, demandas e individualidades, “na perspectiva da educação inclusiva”, apontando o que até então era chamado de educação “especial” (ainda que também possamos questionar o termo “inclusivo”).

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-

terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (MEC, 2008, p. 1).

Em 2009, a *Resolução do MEC CNE/CEB nº 4* institui diretrizes do *Atendimento Educacional Especializado* na educação básica, modalidade educação especial. Afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, prática essa que se estabelece até a legislação atual da escola inclusiva, garantido o AEE não como uma atividade substitutiva, mas como apoio para a inclusão desses estudantes nas classes regulares.

Em 2011, o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite*, no art. 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo, se baseando na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. O plano se organiza nos eixos Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde. O eixo educacional prevê: Implantação de salas de recursos multifuncionais; *Programa Escola Acessível* (que destina recursos para acessibilidade arquitetônica de prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva); *Programa Caminho da Escola* (transporte escolar acessível); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (*Pronatec* - que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica), entre outras propostas.

Em 2014, o *Plano Nacional de Educação (PNE)* define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos e é um tanto questionável, haja visto todos os avanços conquistados nas décadas anteriores e principalmente após a aprovação do texto da Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência. Isso porque a meta 4, que dispõe sobre educação especial, traz em sua redação final aprovada que a educação para os estudantes com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contraria a *Convenção da ONU*, a *Constituição Federal* e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas, obrigatoriamente, como direito básico, e não “preferencialmente”.

Enfim, em 2015, após 15 anos de tramitação e de uma construção que ocorre em conjunto com a sociedade civil (O projeto foi disponibilizado no portal e-democracia, e o texto foi publicado em uma plataforma acessível, para que todas os cidadãos, principalmente as PcDs, pudessem sugerir modificações e fazer alterações diretas na redação do texto) é instituída a *Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, tendo como base a

Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e com o lema “Nada sobre nós sem nós”.

1.2 - A Lei Brasileira de Inclusão (LBI-2015) e a educação

Embora todo esse caminho tenha sido percorrido antes da LBI ser instituída, e que ao longo de todas essas décadas as Pessoas com Deficiência venham frequentando as escolas regulares de alguma forma (seja em AEE ou em classe regular) ainda que em número bem menor do que a partir da nova lei, a LBI vem trazendo a esperança de que se cumpram de fato os direitos pelos quais as PcDs vinham batalhando e que todos os pareceres, portarias e decretos não deram conta de fazer valer.

A “nova lei de inclusão” vem de acordo com as determinações da ONU sobre direito das pessoas com deficiência, e corroborando com os avanços que já vinham sendo feitos nos últimos anos no Brasil. Sendo assim, reformula toda a legislação brasileira, alterando as leis nacionais que não estavam de acordo com o que se configura como “inclusivo”.

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2008, p. 21).

Ocorreram alterações no *Código Eleitoral*, no *Código de Defesa do Consumidor*, no *Estatuto das Cidades*, no *Código Civil*, na *Consolidação das Leis do Trabalho*, entre outras. Da mesma forma, na educação, a LBI faz algumas alterações e reitera legislações anteriores que já favoreciam a inserção de pessoas com deficiência na educação básica, seja em AEE ou em classe regular.

Todas essas mudanças na legislação geram (ou pelo menos cobram legalmente) novas políticas públicas, abertura de possibilidades e facilidades para que as pessoas com deficiência passem a frequentar mais e em maior número todos os espaços sociais, incluindo claro, as redes de ensino básico.

A LBI assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado, considerando o desenvolvimento desses indivíduos de forma global (avanços no desenvolvimento físico, sensorial, intelectual e social), respeitando e considerando suas

características e peculiaridades, deixando claro que é dever do Estado implementar, possibilitar e avaliar o cumprimento das exigências previstas na lei.

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015, p. 7).

Exclui-se para as escolas privadas apenas os incisos IV e VI, que tratam da oferta de educação bilíngue, em Libras e Português, e das pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas e materiais didáticos.

Sendo assim, de acordo com a LBI, vigente desde janeiro de 2016, as escolas de nível básico das redes públicas (Federal, Estadual ou Municipal) e privadas de ensino, estão obrigadas nos termos da lei, a se reorganizarem de modo que estejam estabelecidas todas essas condições para o atendimento de estudantes com deficiência. Na teoria então, como previsto na lei, todos os estabelecimentos de ensino do país, devem receber Pessoas com Deficiência, sem nenhum tipo de discriminação ou cobrança por essa condição.

Dessa forma, os sistemas educacionais atuais e seus Projetos Políticos Pedagógicos deveriam, desde 2016, ter passado por reformulações e reestruturações, individuais (como obterem material didático específico, tecnologia assistiva e etc.) e coletivas (garantindo, por exemplo, acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores e pessoas da comunidade escolar às edificações, ambientes e atividades), considerando as necessidades das pessoas com diferentes deficiências e condições, implementando atendimento especializado e adaptações razoáveis para garantir o acesso, de fato, desses indivíduos aos conteúdos, atividades curriculares, recreativas, esportivas e de lazer.

Para além das transformações no espaço escolar especificamente, a legislação prevê ainda a garantia de formação e disponibilização de profissionais para atendimento educacional especializado e também dos professores regulares das diferentes disciplinas, inserindo conteúdos referentes à pessoa com deficiência nos currículos do ensino superior das diversas áreas de conhecimento.

Pensando no professor de teatro especificamente, espera-se que nas graduações em Licenciatura em Teatro (e não apenas na licenciatura, claro), a grade curricular contenha obrigatoriamente não só a disciplina de Libras, mas também que o tema da deficiência e da Educação Especial apareça em disciplinas que dialogam diretamente com a prática do ensino do teatro, considerando os estudantes com deficiência que serão atendidos por aqueles estudantes ao se formarem, e pensando também em possíveis estudantes universitários com deficiência.

De fato, esse é um dos problemas sobre os quais me debruço nessa pesquisa. Sem uma formação acadêmica que discuta as questões ligadas às PcDs e à educação especial, é muito difícil que se estabeleça uma aula que contemple os diferentes indivíduos em uma classe regular da educação básica.

As escolas devem ainda ter disponíveis as chamadas “Salas de Recurso” para atendimento especializado e apoio pedagógico. As Salas de Recurso são espaços localizados nas escolas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado. Possuem mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva a fim de dar apoio na aprendizagem dos estudantes com deficiência. É obrigatório também, quando necessário, mediadores habilitados para atuarem individualmente com o aluno especial dentro das atividades regulares de ensino.

A nova lei de inclusão é um avanço imensurável na luta das pessoas com deficiência no caminho para garantir seus direitos enquanto cidadãos e seres humanos. Promove, com as mudanças nas leis nacionais e a previsão da implementação de políticas públicas nesse sentido, a possibilidade de as PcDs frequentarem os espaços da sociedade como um todo.

Entretanto, é de suma importância que a sociedade de fato se transforme e se adapte para recebê-las. Do contrário, não se constrói um espaço de equidade de possibilidades.

1.3 - E quem é o autista na fila do pão?

Do ponto de vista da legislação, desde 2012, com a *Lei nº 12.764*, os indivíduos com autismo passam a ser considerados Pessoas com Deficiência, e embora haja muita discussão em torno disso, a decisão é resultado de um longo período de luta dos familiares de pessoas com autismo em busca da garantia de seus direitos enquanto pessoas com necessidades especiais dentro da sociedade em que vivemos. Foi batizada de *Lei Berenice Piana*, justamente em homenagem a uma mãe que, desde que recebeu o diagnóstico de seu filho, luta pelos direitos das pessoas com autismo.

§1º Para os efeitos da lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§2º a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012, p. 1).

Incluí-los na legislação da Pessoa com Deficiência, principalmente após a implementação da LBI em 2016, garante que estes tenham acesso a direitos (ao menos nos termos da lei) como: Igualdade e não discriminação; Atendimento Prioritário; Atendimentos de habilitação e reabilitação inclusive profissional (garantindo também o direito ao trabalho); Saúde; Educação; Moradia; Assistência social; Previdência social; Cultura, esporte e lazer; Transporte e mobilidade; Acessibilidade; Informação e comunicação; Tecnologia assistiva; Participação na vida pública e política; Justiça e reconhecimento de igualdade perante a lei; entre outros.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição bastante plural – e por isso aqui será chamado no plural: “autismos” – e qualquer tipo de "normatização" não dá conta da quantidade de possibilidades e formas de manifestação do transtorno nos indivíduos. Em cada um, o espectro se manifesta de uma forma, variando de acordo com diversos fatores como o grau, a precocidade do diagnóstico e da estimulação, comorbidades¹ com outras condições, o ambiente em que o indivíduo vive e estuda, alimentação, entre muitas outras possíveis variantes. Além disso, embora aparentemente esses sujeitos muitas vezes não compartilhem a linguagem e as formas comunicativas estabelecidas pela sociedade, é fato que possuem sim linguagem e expressão comunicativa, embora esta seja muito própria e singular.

Dessa forma, o trabalho com pessoas autistas (acredito eu, baseada em Paulo Freire, que na realidade isso se dê com qualquer indivíduo) só é possível na medida em que consideramos a forma particular de ser e estar no mundo daquele indivíduo, dialogando com a forma como aquela pessoa se comunica e se expressa em busca do que a psicanálise chama de “laço social”², o que é um grande desafio se considerarmos o quanto, de forma geral, os estímulos externos são, com frequência, insuportáveis para o autista.

Kanner e a psicanálise apostam, e é nesses termos que acontece a atuação, por exemplo, na *Oficina de Teatro Circulando*, que essa dificuldade na interação e na comunicação se dá por uma espécie de “escolha”, já que não há nenhum empecilho fisiológico ou médico que de fato impeça uma pessoa com autismo de se desenvolver e que essa escolha se configuraria assim enquanto forma de apresentação desse sujeito. Uma recusa, de alguma forma consciente. Uma escolha inflexível de entrar em contato com o outro e de se comportar de outras formas que não necessariamente as impostas e compartilhadas pela sociedade.

¹ Entende-se por comorbidade a existência de duas ou mais doenças e/ou sintomas em simultâneo na mesma pessoa.

² “O conceito de laço social a partir do referencial psicanalítico pode ser considerado como aquilo que torna possível o reconhecimento do outro como um semelhante permitindo uma convivência” (RAHME, 2014, p. 45-46).

O fato é que para se trabalhar com esses indivíduos só há uma forma possível: a que cada um deles apresentar como possibilidade. Se há uma recusa em compartilhar as formas de comunicação e expressão, só nos resta compartilhar as formas de comunicação e expressão próprias de cada um deles. É nesse sentido que um trabalho com as linguagens artísticas, como por exemplo o teatro, que possui como matéria de trabalho as mais variadas formas de se expressar, comunicar e simbolizar, se apresenta como uma abordagem que pode favorecer a relação de um indivíduo autista com a sociedade de forma geral, inclusive no âmbito escolar.

[...] acreditamos que “...os indivíduos e os grupos sociais têm direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a serem diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos cit. por Coelho, 2010:31). A arte com sua liberdade de abordagens aos pensamentos emocionais pode promover a verdadeira coesão/encontro de todas as diferenças, respeitando-as, copulando identidades, conhecimentos e alargando pontos de vista, criando assim “Estados Verdadeiramente Democratas” de que nos fala Boaventura de Sousa Santos (CORREIA, 2015, p. 461).

1.4 - Freud, Lacan e a constituição psíquica do sujeito – Um contexto sobre autismos e psicanálise

O termo “autismo” foi usado pela primeira vez por Eugene Bleuler, em 1911, e se referia a um sintoma da esquizofrenia ligado ao que se entendia como uma “perda de contato com a realidade”, que dificultava ou impedia o indivíduo tido como esquizofrênico de se comunicar. Entretanto, os autismos só começam a ser estudados com essa denominação específica (autismo) em meados do século XX (década de 40) com Leo Kanner, psiquiatra austríaco, que descreve pela primeira vez, em seu artigo *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, o que ele chama de "Autismo Precoce Infantil".

Kanner estudou o caso de onze crianças, que apesar de suas particularidades, apresentavam alguns sintomas em comum como “inaptidão para estabelecer relações normais com as pessoas e as situações, desde o início da vida. [...] uma solidão autística extrema que desdenha, ignora e exclui tudo que vem do exterior até a criança" (KANNER, 1997, p. 156).

De fato, retornando em Bleuler, as características apresentadas por essas crianças que Kanner observou eram semelhantes às apresentadas na literatura da época para a esquizofrenia infantil ou demência precocíssima (ausência social, ecolalia³, estereotípias⁴, dificuldade

³ Comportamento comum em autistas verbais, a ecolalia pode ser definida como a repetição de palavras e frases que podem vir da própria fala ou da fala de outra pessoa.

⁴ A estereotopia é uma ação repetida ou ritualística, proveniente do movimento, postura ou fala. Podem ser movimentos simples, como balançar o corpo ou sacudir um objeto.

emocional e etc.). Kanner diferenciou o chamado autismo da esquizofrenia na medida em que nos autismos essas características se apresentam desde o início da vida. Na esquizofrenia há um primeiro contato, uma relação inicial com o mundo, que posteriormente se retrai. No autismo, essa relação inicial não se dá. Só a partir de então, os autismos passam a ser pesquisados e tratado de forma específica.

Pensando do ponto de vista médico, hoje considera-se autista o indivíduo diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. No *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM V), produzido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o Transtorno do Espectro Autista encontra-se descrito como um transtorno que possui como características essenciais:

Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista. [...] em crianças pequenas com o transtorno, que podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, [...]. Havendo linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversar (APA, 2014, p. 53).

Entretanto não é apenas, muito menos principalmente, o ponto de vista médico o que levaremos em consideração na proposta feita por essa dissertação.

Como dito na introdução deste trabalho, minha experiência, interesse e pesquisa sobre os autismos surgem no campo de trabalho da *Oficina de Teatro Circulando*. É a partir dessa experiência, e posteriormente da minha inserção como professora nas escolas regulares inclusivas do Estado do Rio de Janeiro, que percebo a importância de me aproximar da abordagem e do trabalho da clínica psicanalítica com autistas para então pensar em possibilidades de invenção de trabalho com esses indivíduos nas aulas de teatro em classes inclusivas regulares.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a psicanálise não vê os autismos como patologia ou déficit, e sim como uma forma específica de um indivíduo existir, ser e estar no mundo, se relacionando com todos os estímulos que nossa sociedade produz. É, antes de mais nada, uma posição do sujeito frente aos estímulos do mundo em que ele se encontra.

Tentarei aqui explicar brevemente e da forma mais acessível possível o que eu considero que importa para nós, professores de teatro de classes inclusivas, sabermos sobre psicanálise e autismos. Digo “tentarei” por ser de fato uma tentativa, haja visto a necessidade de um aprofundamento muito maior do que o que apresento aqui caso exista interesse em entender a teoria e a clínica psicanalítica dos autismos.

Pensando no desenvolvimento do ser humano, do ponto de vista da psicanálise lacaniana, nascemos banhados em um mundo cheio de linguagem, significantes⁵ e significados com os quais precisamos nos relacionar para nos constituirmos enquanto sujeitos⁶. Uma vez mergulhados nesse mundo de linguagem construída a partir de diversos significantes com os quais não nos relacionamos a princípio, precisamos de um outro que nos invista, que nos cuide enquanto ainda não nos constituímos enquanto sujeito. Lacan denomina essa função de investimento como *Função Materna*.

Num primeiro momento do nosso desenvolvimento como sujeitos, não estabelecemos uma separação entre nós e a figura que desempenha a *Função Materna*. Não há ainda um sujeito com entendimento de que há experiências externas ao próprio ser. Para o recém-nascido, o mamar, o corpo da mãe, o evacuar, por exemplo, não estão relacionados a outros ou a uma sociedade ou a regras externas a serem cumpridas. O que chamamos aqui de *Função Materna* não aparece então como uma mediação na inserção desse ser no mundo, já que não há a

⁵ Significante, em Lacan, repensado a partir dos estudos de Saussure, é o que representa o real. Uma “imagem acústica” do real, que para ter sentido deve ser compartilhada. O significado de algo (conceito) é formado a partir da relação entre diversos significantes que são de alguma forma compartilhados por um grupo ou sociedade. De acordo com o dicionário de psicanálise: “Significante: al. *Signifikant*; esp. *signifiante*; fr. *signifiant*; ing. *signifier*. Termo introduzido por Ferdinand de Saussure (1857-1913), no quadro de sua teoria estrutural da língua, para designar a parte do signo linguístico que remete à representação psíquica do som (ou imagem acústica), em oposição à outra parte, ou significado, que remete ao conceito. Retornado por Jacques Lacan como um conceito central em seu sistema de pensamento, o significante transformou-se, em psicanálise, no elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 708).

⁶ “Sujeito: al. *Subjekt*; esp; *sujeto* fr. *sujet*; ing. *subject*. Termo corrente em psicologia, filosofia e lógica. É empregado para designar ora um indivíduo, como alguém que é simultaneamente observador dos outros e observado por eles, ora uma instância com a qual é relacionado um predicado ou um atributo.

Em filosofia, desde René Descartes (1596-1650) e Immanuel Kant (1724-1804) até Edmund Husserl (1859-1938), o sujeito é definido como o próprio homem enquanto o fundamento de seus próprios pensamentos e atos. É, pois, a essência da subjetividade humana, no que ela tem de universal e singular. Nessa acepção, própria da filosofia ocidental, o sujeito é definido como sujeito do conhecimento, do direito ou da consciência, seja essa consciência empírica, transcendental ou fenomênica.

Em psicanálise, Sigmund Freud empregou o termo, mas somente Jacques Lacan, entre 1950 e 1965, conceituou a noção lógica e filosófica do sujeito no âmbito de sua teoria do significante, transformando o sujeito da consciência num sujeito do inconsciente, da ciência e do desejo. Foi em 1960, em ‘Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente Freudiano’, que Lacan, apoiando-se na teoria saussuriana do signo linguístico, enunciou sua concepção da relação do sujeito com o significante: ‘Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante.’” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 742).

identificação nem o entendimento de separação de um mundo externo, para além de si próprio, da figura que desempenha a *Função Materna* e dessa relação.

A inserção das regras que regulam os estímulos externos do mundo que cerca aquele ser – a fim de que ele se constitua enquanto sujeito – é chamada por Lacan de *Função Paterna*, e é o que vem obrigar de forma incisiva a criança a se separar da *Função Materna*, apresentando o que é conceituado na psicanálise como *Nome-do-Pai*, que são as leis que regem a vida em sociedade: a interação e criação de laço entre as pessoas, o contato e a inserção no mundo da linguagem, as formas e estímulos com e como os quais devemos nos inserir. Importante ressaltar aqui que *Função Materna* e *Função Paterna* não se referem às figuras da mãe e do pai especificamente, e sim às funções de fato, de investimento no caso da *Função Materna*, e de separação no caso da *Função Paterna*.

Essas regras são os padrões compartilhados por aquele grupo no que diz respeito à forma de se comunicar e entrar em contato com os outros (através da palavra, por exemplo, em uma língua compartilhada pelo grupo onde esse indivíduo se insere), à forma de se relacionar com o corpo e suas funções, de se relacionar com o corpo do outro separado do seu, das regras de vida em sociedade, de reagir à chegada de todas as informações que chegam de outros (de outras pessoas, outros sons, outros cheiros, de outros estímulos em geral, externos àquele ser).

A função de resíduo exercida (e, ao mesmo tempo, mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irredutibilidade de uma transmissão - que é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo. É por tal necessidade que se julgam as funções da mãe e do pai. Da mãe, na medida em que seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas. Do pai, na medida em que seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei no desejo (LACAN, [1969] 2003, p. 373).

Para que consigamos passar por esse processo e entrar no mundo nos relacionando de forma satisfatória com ele e todos os seus estímulos, é necessário que todas essas regras sejam “internalizadas” pelo sujeito. Essa “internalização” é compreendida em psicanálise no papel que opera a *Função Paterna*. Através da “internalização” das regras do social (feita pela instauração do *Nome-do-Pai* e possibilitada pelo que Freud, e posteriormente Lacan, chamam de *Recalque*), entendemos o nosso corpo, entendemos o corpo do outro, o mundo e conseguimos nos perceber separados e individuais.

Partindo desse processo que se impõe no nascimento de um novo ser humano a caminho de sua constituição enquanto sujeito, em que há a necessidade de se internalizar as regras compartilhadas para convivência e relacionamento em sociedade, advindas da inscrição do

Nome-do-Pai e facilitadas pelo *Recalque*, Lacan apresenta três estruturas possíveis de constituição de um sujeito, ou seja, três formas distintas de uma pessoa lidar com o significante *Nome-do-Pai* e a própria inserção no mundo da linguagem e compartilhamento de significantes, as chamadas *Estruturas Clínicas* (que derivam do que Freud chamava de *Mecanismos Psíquicos*): a neurose, a psicose e a perversão.

Entendo que para essa pesquisa importa conceituar, ainda que de forma breve e resumida, a neurose e a psicose.

Neuróticos seriam os sujeitos que conseguem “internalizar” (*recalcar*) os resultados da ruptura realizada pelo significante *Nome-do-Pai*, que é o que os coloca em possibilidade de se relacionarem e compartilharem significantes e significados no mundo, entendendo seu próprio corpo, o dos outros e, principalmente, compartilhando linguagem, já que toda a informação que chega para nós através do outro, e que é imprescindível para que consigamos nos constituir enquanto sujeitos, vem pela palavra, pela linguagem compartilhada.

Já na psicose (onde se inserem os autismos), há uma rejeição da “internalização” (*recalcamento*) das leis que determinam a constituição de um sujeito (*Nome-do-Pai*). As regras para convivência social e criação de laço com os outros sujeitos se apresentam de forma muito avassaladora e insuportável para o psicótico. A relação com o corpo, com a separação da *Função Materna*, com os estímulos externos, com a linguagem e com todos os significantes em que estamos submersos quando nascemos, são muito difíceis para um indivíduo com uma saída psicótica frente ao que nos impõe a vida em sociedade.

Ou seja, essa rejeição da castração trazida pelo significante *Nome-do-Pai* (chamada por Lacan de *Forclusão do Nome-do-Pai*) faz com que o indivíduo dentro da estrutura psicótica invente novas formas para se organizar, que não necessariamente as que a *Função Paterna* apresenta ou de acordo com as formas de contato, interação e comportamento que são compartilhadas pelo grupo em que ele se insere.

Forclusão é um conceito forjado a partir da *Verwerfung* de Freud. Foi tomado de empréstimo, por Lacan, da terminologia jurídica, onde é sinônimo de prescrição, de algo que perde a validade por não ter corrido nos prazos prescritos por lei. O mesmo ocorre nas psicoses, em que algo é jogado para fora da possibilidade de simbolização, ou, melhor dizendo, é foracluído do simbólico, retornando do lado de fora, na realidade, sob a forma de delírios e alucinações (MONTEIRO, 2015, p. 35).

Atualmente, discute-se na psicanálise a possibilidade de os autismos se situarem em uma quarta estrutura clínica (posição defendida, por exemplo, pelo psicanalista francês Jean-Claude Maleval desde 2014), retirando-o do campo da psicose. Entendo que do ponto de vista

do trabalho do professor de teatro essa discussão não se faz pertinente, haja visto que o que nos interessa é entender os autismos fora do estigma de retardo, doença ou deficiência.

Além disso, para adentrar esse assunto sobre autismos estarem no campo da psicose ou serem uma quarta estrutura clínica, haveria a necessidade de um maior aprofundamento que não me caberia fazer aqui, já que não há entendimento sobre esse assunto nem mesmo dentro da pesquisa em psicanálise.

Sendo assim, para este trabalho entendo teoricamente os autismos dentro da estrutura clínica da psicose, por considerar que

[...] no caso do autismo, a questão que se coloca é a forclusão do Nome-do-Pai. Mas podemos reconhecer que, neste caso, trata-se de uma forma mais grave de assujeitamento à linguagem, e também de reconhecer a particularidade da relação do autista ao significante e ao gozo. Aqui, o centro da questão é a clínica no campo da psicose e, em particular, a do autismo, que nos ensina sobre as soluções encontradas por cada autista face a forclusão do Nome-do-Pai. Soluções, próprias e inéditas esboçadas e apresentadas pelos próprios autistas na tentativa de localizar e regular o gozo desenfreado e transbordante. Desta forma, podemos identificar, no trabalho empreendido pelo autista, uma transformação daquilo que o visa, em uma possibilidade de resfriamento do gozo anteriormente experimentado como invasivo e desregrado. Lacan sobrinho? reconhecimento desse trabalho ao identificar que: [...] *seria assim concebível como contornando o furo cavado no campo do significante pela forclusão do Nome-do-Pai. É em torno desse buraco em que falta ao sujeito o suporte da cadeia significante [...] que se tratava toda a luta em que o sujeito se reconstrói* (LACAN, 1998 [1958], p. 570).

No caso do autismo identificamos aí uma luta para constituir-se sujeito. O que gostaríamos de ressaltar, com essa passagem lacaniana e com o que a clínica da psicose e do autismo testemunha, é que os fenômenos próprios a estes quadros clínicos ganham o estatuto de um trabalho, esvaziando qualquer tentativa de se estabelecer uma abordagem de cunho deficitário (MONTEIRO, 2015, p. 27).

Essas diferentes formas de se relacionar com os estímulos do mundo são muitas vezes entendidas como deficiência, “bizarria”, sintoma e outras formas de patologização. São essas as características que aparecem, por exemplo, no DSM, como citado acima.

Aqui, à luz da experiência no *Projeto Circulando* e, conseqüentemente da psicanálise, entendo os autismos dentro da estrutura psicótica, e suas “bizarrias” e “sintomas” como um trabalho árduo desenvolvido por esses sujeitos a fim de organizar esse mundo tão incompreensível para eles.

Isolamento extremo, inflexibilidade na linguagem, questões com a alimentação, com ruídos fortes, com as bordas corporais ou com objetos em movimento, particularidades no contato com outras pessoas, capacidade de memorização acima da média, crises de agressividade, automutilação, grande interesse por objetos ou algum objeto específico,

necessidade do cumprimento de padrões repetidos, ilhas de conhecimento muito bem definidas, entre outras características comuns a muitos indivíduos dentro do espectro autista, são todas, do meu ponto de vista a partir da abordagem psicanalítica com a qual tive contato na minha experiência, invenções desse sujeito na tentativa de se relacionarem com todos os estímulos e regras para a convivência e relação com o mundo e com os outros.

Assim, o desafio que se impõe na prática com esses sujeitos é o de pensar em como é possível criar relação e troca partindo das invenções que eles realizam nessa tentativa de se organizarem e se constituírem enquanto sujeitos no mundo. Considerando-se que há um sujeito nesses indivíduos, existe algo sendo dito e a única possibilidade de se entrar em contato com qualquer pessoa é ouvindo.

1.5 - A clínica psicanalítica da invenção e o teatro como caminhos para a conversa com esses sujeitos

Entende-se então, pensando no que nos mostra a clínica psicanalítica dos autismos, que na prática com esses indivíduos é importante o diálogo com as invenções e saídas trazidas por essas pessoas na tentativa de organização própria que as constitua enquanto sujeitos no mundo, incentivando-as e nunca negando ou tentando enquadrar suas formas particulares de expressão e interação. Apostar nessas invenções, que são de certa forma escolhas daquele sujeito na forma de entrar em relação com o mundo, a sociedade em que se insere e seus diversos estímulos, apresenta-se assim como um caminho possível na criação de laço e relação com esses indivíduos.

Jean-Claude Maleval, em seu texto *Escuchen a los autistas* (2012), aponta para uma abordagem de trabalho em que se parte do que cada sujeito oferece como invenção para se relacionar e entrar em contato com o mundo:

Uma extensa revisão da literatura científica internacional, o Relatório Baghdadli, dedicado às "intervenções educacionais, pedagógicas e terapêuticas propostas no autismo" acaba confirmando uma diversidade extrema e uma grande heterogeneidade dos métodos utilizados. Este relatório conclui que "um algoritmo terapêutico simples não pode ser proposto hoje e que as recomendações de boas práticas são baseadas apenas em um nível muito limitado de evidência" - ao contrário da publicidade feita por alguns. A constatação de incerteza resultante de pesquisas em andamento não é capaz de contrariar a opinião, agora muito difundida, segundo a qual a prioridade seria propor estratégias educacionais autistas que possam ser avaliadas. Este postulado é acompanhado por uma regra geral de uma referência acrítica ao homem normal que seria o culminar do processo educacional. Isso resulta em conseqüências imediatas que assumem a forma da própria evidência: é

necessário opor-se às chamadas "obsessões" do sujeito autista, assim como seria necessário privá-lo, o mais rápido possível, de seu objeto autista. Mas monografias clínicas e relatos autobiográficos, que infelizmente são excluídos da literatura científica internacional sobre autismo, freqüentemente se opõem a essa suposição. Os pais de Derek Paravicini e, em particular, sua "Nanny", fizeram desde a mais tenra infância tudo o que a maioria dos "especialistas" desaconselha, favorecendo suas "obsessões" pela música e seu apego a um objeto autista, neste caso, um órgão elétrico. No entanto, eles confirmam "à medida que suas capacidades musicais se expandiam, o vínculo entre eles e seu desenvolvimento intelectual e social se tornava mais manifesto". Todas as suas aquisições passaram pela mediação de sua ilha de conhecimento, até que ele foi autorizado, na idade adulta, não apenas a se tornar conhecido em concertos, sozinho ou com uma orquestra, mas também a adquirir um senso de auto-suficiência para afirmar sua vontade, de maneira apropriada, na conversa com um estranho (MALEVAL, 2012, p. 18-19)⁷.

Com efeito, na prática da *Oficina de Teatro Circulando*, esse tipo de abordagem em que, por exemplo, se “reforça obsessões” e favorece o “apego a objetos autísticos” se apresenta como um recurso que gera muitas interações interessantes ao longo de todos esses nove anos de experimentação, como explanarei mais à frente.

Outro ponto importante também apontado por Maleval em seu texto *Qual o tratamento para o sujeito autista?* (2007) diz respeito à necessidade de uma prática que se propõe enquanto uma presença/ausência, ou como uma presença regulada, que não se ocupa demasiadamente do indivíduo e que se coloca em uma escuta atenta, por vezes propositiva, porém que não demanda do outro de forma caprichosa ou descabida.

“Se eles não chegam a escutar o que vocês têm a lhes dizer”, afirmava Lacan a propósito dos sujeitos autistas, “é por conta de vocês estarem preocupados com isso”. [...]. Ninguém duvida com efeito, que um querer [*vouloir*]

⁷ “Un amplio examen de la literatura científica internacional, el Informe Baghdadli, consagrado a las ‘intervenciones educativas, pedagógicas y terapéuticas propuestas en el autismo’ acaba constatando una extrema diversidad y una gran heterogeneidad de los métodos empleados. Este informe concluye que ‘no se puede proponer hoy día un algoritmo terapéutico simple y que las recomendaciones de buena práctica solo se basan en un nivel de prueba muy limitado’ - contrariamente a la publicidad que hacen algunos. La constatación de incertidumbre que resulta de las investigaciones en curso no es capaz de contrarrestar la opinión, hoy día muy extendida, de acuerdo con la cual la prioridad sería proponer a los autistas estrategias educativas evaluables. Este postulado se acompaña por regla general de una referencia acrítica al hombre normal que sería la culminación del proceso educativo. De ello se desprenden consecuencias inmediatas que adquieren la forma de la evidencia misma: resulta necesario oponerse a las llamadas ‘obsesiones’ del sujeto autista, al igual que se impondría privarlo, tan pronto sea posible, de su objeto autístico. Pero las monografías clínicas y los relatos autobiográficos, que por desgracia están excluidos de la literatura científica internacional sobre el autismo, se oponen a menudo a esta suposición. Los padres de Derek Paravicini, y en particular su ‘Nanny’, hicieron desde su más temprana infancia todo lo que la mayoría de ‘especialistas’ desaconsejan, favoreciendo sus ‘obsesiones’ por la música y su apego a un objeto autístico, en este caso un órgano eléctrico. Sin embargo, constatan, ‘a medida que sus capacidades musicales fueron ampliándose, el vínculo entre éstas y su desarrollo intelectual y social se hizo más manifesto’. Todas sus adquisiciones pasaron por la mediación de su islote de competencia, hasta permitirle, en la edad adulta, no solo darse a conocer en conciertos, solo o con una orquesta, sino también adquirir un sentimiento de sí mismo suficiente para afirmar su voluntad, de un modo apropiado, en la conversación con un extraño.” (MALEVAL, 2012, p. 18-19). Tradução minha.

demasiadamente afirmado no que diz respeito a eles acentua o seu retraimento. Logo de início, Asperger já havia observado, que para ser ouvido por eles, mais valia não se preocupar demais com isso: ele aconselha ela falar “sem se aproximar deles pessoalmente”, com calma e sem emoção, “fingindo uma paixão desbotada” (MALEVAL, 2007, p. 1).

Como Kanner, Asperger, Maleval e outros já observaram, também na prática da *Oficina de Teatro Circulando* – trazendo novamente minha experiência pessoal sobre a qual me debruçarei mais à frente –, o que vemos é que de fato uma demanda muito invasiva, ou uma cobrança direta pelo cumprimento de uma tarefa específica, muito dificilmente atrairão a atenção ou o interesse desses sujeitos. Uma atividade a princípio despretensiosa e não direcionada costuma ter muito mais efeito na criação de interação dentro desse espaço de emissão de estímulos tão regulada que conseguimos estabelecer no espaço da oficina, por exemplo.

Entendendo ainda que o sujeito autista passa por esse processo de recusa do *recalcamento* do significante *Nome-do-Pai*, produzindo assim novas invenções na busca da constituição como sujeito, Maleval ressalta a necessidade do entendimento de que, no trabalho e na relação com autistas, não é interessante haver a imposição de um saber *a priori*, de um conhecimento preestabelecido que deve ser aprendido e reproduzido, mas sim a criação de um espaço de contato e troca de conhecimento (no sentido mais amplo da palavra), que considera e incentiva as mais diversas possibilidades de linguagem e interação.

O tratamento mais apropriado com crianças autistas consiste, portanto, em procurar instituições advertidas de seu funcionamento subjetivo e organizadas em função dele. É o projeto que rege aqueles que se referem a uma variante da psicanálise aplicada nomeada por Jacques-Alain Miller como <<*da pratique à plusieurs*>> [...]. Ela implica que seja preservado um vazio central de saber, a fim de que a teoria da clínica não seja estancada e que a singularidade de cada criança possa contestá-la. Nesses lugares, as invenções do sujeito são acolhidas sem que sejam submetidas ao *standard* de um suposto conhecimento das etapas de um desenvolvimento típico (MALEVAL, 2007, p. 4).

Partindo desse breve entendimento a respeito do que se estabelece como diferença entre um sujeito neurótico (que na escola inclusiva atual chamamos de aluno regular) e um sujeito autista (uma condição que o coloca como aluno incluído), e do que vem se apresentando, na prática e na pesquisa teórica, como possibilidade na construção de interação com esses indivíduos, podemos dizer que, do ponto de vista da pedagogia teatral e do trabalho do professor de teatro, para além da potência do teatro enquanto linguagem artística que apresenta e articula diferentes formas de contato e que possui na essência de seu trabalho uma disponibilidade e sensibilidade corporais ampliadas (o que sem dúvida pode favorecer a

inserção desses sujeitos nas aulas e na sociedade), as práticas do professor e da escola atual vêm se alinhando – ignorando aqui o atual panorama de retrocesso na política brasileira e conseqüentemente na educação do nosso país – a pensadores da educação, como Paulo Freire, que apontam a necessidade da construção de uma prática pedagógica que tenha a demanda do grupo e dos estudantes como combustível para a construção de conhecimento, chamando atenção para a importância do “saber escutar”.

[...] Olgaírcia Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes, mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele [...]. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 127-128).

Dessa forma, minha aposta é a de que pensar teatro e a prática da pedagogia teatral com pessoas psicóticas e autistas, seja na clínica (psicanalítica ou não) ou na escola inclusiva, apresenta-se como caminho rico e fértil no sentido de uma sociedade mais acessível, confortável e empática para todos. Nos capítulos que se seguem, já contextualizado aqui meu entendimento a respeito dos autismos e das possíveis abordagens no trabalho com esses indivíduos, me aprofundarei nessa relação entre os autismos na escola inclusiva e o trabalho do professor de teatro nesses espaços.

1.6 - E os autismos na escola?

Como dito, objetivos comuns no trabalho de teatro na escola, como: reconstrução de significados (ressignificação de objetos, de espaços, de corpos, de vozes, de símbolos...), percepção espacial e temporal, consciência corporal, rituais de transição do espaço externo x espaço interno, uso de linguagem verbal extra cotidiana (gromelô) como forma de comunicação expressiva, concentração, empatia, atenção compartilhada, percepção sensorial variada, interação não verbal, contato visual, toque, entre outros, são valiosos no trabalho com esses sujeitos que possuem uma grande necessidade de se entenderem enquanto indivíduos separados do mundo, de entenderem seu corpo e seus limites, de se comunicarem para além da

verbalização, de se relacionarem com os outros dentro das formas possíveis para eles de comunicação e interação social são trabalhos valiosíssimos na clínica, e por que não no âmbito escolar, para o desenvolvimento de uma pessoa com TEA.

Do ponto de vista escolar, essa emergência do sujeito e do entendimento de si, de seu corpo e de suas formas de ser e estar no mundo e a valorização por parte da escola dessa descoberta são importantes para todos os estudantes enquanto cidadãos e indivíduos incluídos na sociedade, mas também na garantia de que essas pessoas para as quais a única forma de comunicação e aprendizagem possível é essa, estejam de fato acessando o que é importante para elas dentro desse espaço (no caso da escola podemos pensar desde a permanência dentro da sala de aula até o conteúdo programático das disciplinas).

Para que a educação seja efetiva, de qualidade e inclusiva é importante que os estudantes autistas (e todos os outros) se entendam enquanto sujeitos e que a estrutura escolar entenda e respeite a forma como estes se comportam, se relacionam, se comunicam e claro, como aprendem.

Na realidade o que ocorre é que os autismos e as formas de “ser e estar no mundo” dos autistas não são contemplados com os padrões hegemônicos da educação, ciência, linguagem e expressividade vigentes. O que se observa no ambiente escolar atual não é uma escola inclusiva nem para estes, nem para outros indivíduos fora (ou não) dos padrões de normalidade social.

Primeiro que muitas escolas não alertam os professores sobre os casos existentes e já diagnosticados. Segundo que quando você vai procurar para se informar mais sobre o aluno, o registro é superficial. Então, você precisa lidar com a prática sem ao menos saber um norte, jogado literalmente ao mar aberto e salvem-se quem puder. Trabalhando para a Secretaria Estadual de Educação por diversas vezes os próprios alunos relatam que outros colegas sofrem de alguma deficiência e novamente você vê a história se repetindo. [...] As escolas estaduais não estão preparadas tanto na parte de estrutura, quanto na parte do colegiado. Os alunos são alocados, mas não recebem nenhuma atenção especial. Fica a critério do professor adaptá-lo. Mas como fazer essa adaptação se você precisa dar atenção para outras 30, 40 pessoas? É impossível. Já solicitei ajuda diversas vezes e a resposta que eu tenho é: É assim que funciona. Eles não contratam ninguém, só mandam os alunos e nós temos que nos virar. E não podemos recusar em hipótese alguma. [...] Não possuem rampas ou elevador para deficientes físicos com dificuldade de locomoção, não possuem funcionários especializados para amparar a demanda, não possui corpo docente com especialização para receber os casos. (Prof. João Vitor Novaes – Professor da rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro em Angra dos Reis e Ilha Grande em entrevista pessoal concedida a mim em 23 de julho de 2018.)

Com os olhos no vestibular e na produção de cidadãos socialmente padronizados e a serviço do mercado de trabalho capitalista (diga-se de passagem, a verdade é essa), o que a escola atual oferece ainda vai de acordo com um sistema onde se supervaloriza a produção de determinados tipos de ciência e linguagem em detrimento de outras, reproduzindo uma lógica que não favorece o desenvolvimento não só dos estudantes autistas, mas de todos os estudantes. Todos os estudantes são plurais, individuais, com singularidades. Um sistema de educação bancária, como infelizmente o nosso ainda é, que está preocupado em produzir mão de obra padronizada e não em desenvolver plenamente os cidadãos, não é favorável para o desenvolvimento de ninguém. Como observa Clarice Terra, em geral:

Nas escolas tradicionais os objetivos são traçados antes de saber quem são as pessoas que vão fazer parte daquele grupo e os caminhos a serem percorridos até atingir os objetivos, as “metodologias”, também são sempre os mesmos, ainda que boa parte do grupo caia pelo caminho e fique para trás. Os professores seguem em frente e quem puder que os acompanhe, pois eles já “fizeram a sua parte” (TERRA, 2016, p. 20).

Esse formato não está contemplando o desenvolvimento de cidadãos ditos “típicos”, quem dirá os indivíduos ditos “especiais”. Se para um falante, sem transtornos mentais, que consegue se relacionar com os estímulos externos de forma regulada, essa escola já é perversa e reducionista, imagina para um indivíduo com TEA que precisa de mecanismos que estão “fora da caixinha” para conseguir se regular, conviver e aprender com o espaço escolar.

Na realidade do chão da escola, o que se encontra são professores com formação insuficiente no que diz respeito à educação especial, espaços reduzidos com carteiras enfileiradas e quadro à frente, avaliações periódicas e predeterminadas pelo sistema educacional sem autonomia e possibilidade de adaptação por parte do professor (ainda que a maioria o faça de forma transgressora), diferença nos tempos de aula entre as disciplinas (Português e Matemática, por exemplo, possuem o dobro a carga horária de Educação Física, Artes e História), falta de espaços específicos para trabalhos corporais, artísticos e esportivos, e, para além disso, uma grande desvalorização estrutural das disciplinas ditas “menores” como Artes e Educação Física.

Consequentemente, temos estudantes autistas (e de outras condições) inseridos em salas de aula que não consideram suas necessidades, sem conseguirem acompanhar o conteúdo, e professores sem preparo e/ou possibilidade para atuarem com os alunos especiais, resultando num sistema extremamente excludente. Em prol de um cientificismo dogmatizado e de um desenvolvimento da racionalidade humana que só considera uma parcela das possibilidades, não se dá valor às diferentes formas de expressão e de linguagem, prática que seria de extrema

importância na inclusão de estudantes autistas nas escolas regulares, não havendo assim chance para que todos se desenvolvam da melhor forma.

A clínica com as chamadas crianças autistas nos ensina, que fazer-se sujeito não é um processo que se dá de forma "natural", mas é uma construção que requer trabalho. Na medida em que a estratégia autística se estabelece com a mesma precocidade da dita "normal", ela nos obriga a pensar a própria constituição normal como uma construção - uma construção entre outras possíveis (RIBEIRO, 2013, p. 29).

Pensando ainda nas apostas feitas pela psicanálise e também pelas área das artes na clínica com pessoas com autismo, o que se pode dizer é que o indivíduo autista precisa, para se desenvolver de forma mais plena, de incentivo e estimulação nas questões que envolvem a interação social, experimentação de diferentes formas de comunicação, expressão e linguagem, e de atividades que favoreçam o entendimento do próprio corpo, do corpo dos outros, a atenção e a atenção compartilhada, além de noções de espaço e tempo.

No âmbito da formação escolar, e pensando na inclusão desses sujeitos em classes regulares do ensino básico, acredito que isso se traduziria em valorização de todos os conteúdos das diversas disciplinas e da interdisciplinaridade, acesso a disciplinas como Artes (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais) e Educação Física, onde se priorizam as diferentes formas de expressão e o trabalho de consciência corporal, aulas que aconteçam em espaços adequados, professores que estejam preparados para lidar com as especificidades de cada indivíduo e com possíveis adaptações nas aulas, avaliações e objetivos a serem alcançados com esses indivíduos, material didático diverso e presença de monitores aptos quando necessário. Se essas condições não se estabelecem não se está construindo uma escola inclusiva para esses indivíduos, já que estes não estão de fato tendo acesso à educação.

É urgente tratar do assunto das escolas inclusivas e da educação especial no Brasil. É dever do Estado e dos órgãos reguladores da educação do país garantir, como prevê a legislação, escolas de fato inclusivas e acesso dos estudantes deficientes ou não a uma educação de qualidade, pública, gratuita, que ofereça os recursos necessários para o desenvolvimento completo dos indivíduos e cidadãos.

É necessário que seja feita discussão de currículo nas escolas e também nas universidades que formam professores e que haja investimento para a educação básica. Deve-se combater o preconceito estrutural que existe contra o deficiente e também contra as diversas disciplinas e linguagens. É necessário incentivar a pesquisa sobre Educação Especial, visando melhores formas de lidar não só com o autista, mas também com outros deficientes na sala de aula.

Vale ressaltar que estamos vivendo um momento político em que tanto a LBI quanto toda a legislação da educação encontram-se muito ameaçadas. Há uma crescente precarização dos serviços públicos, incluindo as escolas e universidades, o que tem afastado cada vez mais a população mais pobre do atendimento público de qualidade em diversas áreas. O cenário parece ainda menos otimista se considerarmos o resultado do último pleito presidencial. O presidente eleito votou, enquanto deputado, contra a Lei Brasileira de Inclusão, e considera como possibilidade projetos como o “Escola sem Partido”, prevendo limitações na atuação e na autonomia dos professores em sala de aula, e defendendo uma reforma curricular que não valoriza disciplinas como Artes e Sociologia.

Por conta disso, e como não poderia deixar de ser, manifesto aqui a importância de artistas, professores, clínicos, familiares e profissionais que atuam na saúde mental e na educação se posicionarem na luta em defesa do ensino público, completo, gratuito, inclusivo e de qualidade.

CAPÍTULO 2 – O LUGAR DO PROFESSOR DE TEATRO NA ESCOLA INCLUSIVA

Como já apontado no capítulo anterior, apesar de a legislação colocar a escola básica regular brasileira como inclusiva, o que percebo enquanto professora tanto nos meus estágios, como na minha experiência profissional nas redes pública e particular de ensino do Rio, e também na troca com meus colegas, é que na realidade a escola atual não é de fato inclusiva, já que os professores a princípio não têm formação suficiente no que diz respeito à educação especial, possuímos um sistema educacional que não promove a autonomia nem do estudante nem do professor, faltam espaços específicos para trabalhos corporais, artísticos e esportivos, e, para além disso, há uma grande desvalorização estrutural das disciplinas ditas "menores" como Artes e Educação Física.

Instigada em entender como de fato se dá a inserção dessas figuras com autismos nesse contexto, e como meus colegas estariam vivenciando – ou não – as mesmas dificuldades que eu observo nas minhas experiências, realizei entrevistas com quatro professores das redes municipal, estadual e particular do Rio de Janeiro.

Os professores entrevistados foram Caroline Barbosa, da rede municipal, nas escolas Campo dos Afonsos (Realengo) e Dalva de Oliveira (Realengo); Lucas Inácio Nascimento, professor da Escola Municipal Floriano Peixoto (São Cristóvão); Humberto Lima Diegues, da Escola Municipal Senador Correa (Laranjeiras) e da Escola Estadual João Alfredo (Vila Isabel); e Vanessa Lobo, professora do Colégio Teresiano (Gávea) – Colégio de Aplicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Humberto, Lucas e Carol se formaram em Licenciatura em Teatro pela UNIRIO, e Vanessa não possui formação específica em Licenciatura em Teatro, mas formação de atriz e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Importante ressaltar que a prática de se colocar professores sem formação específica para dar aulas de teatro (e artes em geral) é comum não só nas escolas particulares, como também nas públicas. Na rede estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, muitos professores de Português, História, Literatura e outras matérias da área de ciências humanas conseguem validação da própria SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação) para darem aulas de Artes.

Os quatro professores entrevistados tiveram experiências com estudantes autistas incluídos em classes regulares e puderam contribuir imensamente para a discussão e até mesmo a “denúncia” de uma escola que se propõe inclusiva, mas que não é de fato.

Do ponto de vista do trabalho com pessoas autistas incluídas em classes regulares, o que se observa nas entrevistas é que esses professores, na prática da sala de aula, acabam

percebendo que a melhor forma de se trabalhar com esses indivíduos – e com todos na verdade – é partindo da demanda que vem dos próprios. Que entendendo a forma como cada um desses estudantes se coloca no mundo é que o professor vai conseguir dialogar e favorecer o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes como um todo.

É muito interessante observar no relato dos colegas professores a forma como cada um deles escolhe não recuar diante das possíveis adversidades no trabalho em classes regulares com autistas incluídos e acabam por descobrir uma grande porta de possibilidades de trabalho dentro da aula de teatro, e também de adaptações de velhas práticas, partindo de questões que vem justamente do que poderia ser tomado como “problema” na inclusão de autistas na escola, como seus “sintomas”, “manias”, diferenças no contato e na interação social.

2.1 - Educação Inclusiva na formação dos professores de teatro

A formação desses professores de teatro, no que diz respeito à escola inclusiva e educação especial, é desde o início da minha pesquisa uma questão que aparece muito latente. A começar pela análise das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Teatro existentes no Rio de Janeiro nos últimos anos, já percebemos a inexistência de disciplinas que articulem pensamento especificamente entre Pedagogia Teatral e Educação Inclusiva. As universidades em geral oferecem a disciplina de Libras, que como dito acima, é obrigatória por lei para todos os cursos de licenciatura, e a possibilidade de o estudante de Licenciatura em Teatro cursar a disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia, como optativa.

Foi o que ocorreu comigo e com o Lucas na UNIRIO. Por entender a importância e por uma escolha pessoal, fizemos a disciplina optativa na Pedagogia, mas que ainda assim não faz relação com a nossa pedagogia específica.

Já Carol, Humberto e Vanessa não tiveram nenhum contato de formação teórica ou prática no campo da inclusão durante suas formações que não fosse a experiência de estagiar em classes com estudantes incluídos, ainda assim, de forma bastante distante – mesmo porque todos nós estagiamos antes da LBI ser implementada.

Nada. Não ouvi falar. Eu vi que tinha optativa de Educação Especial, mas não fiz. Só Libras mesmo, que se aproxima um pouco de inclusão. Foi a única coisa que me fez pensar nisso: “pode ser que eu entre na sala de aula e tenha uma situação que eu não tô preparada”. (Prof.^a Caroline Barbosa)⁸

⁸ Em entrevista pessoal concedida a mim em 24 de janeiro de 2019.

Vanessa, que não possui formação em Licenciatura em Teatro, e sim formação de atriz associada à Licenciatura em História, relata que ainda na graduação em História, realizada na UFMG, não houve também nenhum tipo de contato com essa formação.

Na Licenciatura em História, na Federal de BH, não rolou uma formação de Educação Especial também. Se teve, foi um texto ou outro na área de educação, muito *en passant*. Nada que tenha me dado suporte nesse sentido. Fiz estágio e tinha um aluno surdo, foi o mais perto de inclusão na universidade. (Prof.^a Vanessa Lobo)⁹

Questionar a experiência desses educadores com pessoas com deficiência não só dentro da sua formação acadêmica, mas também fora da universidade, me fez refletir sobre o quanto realmente é importante essas pessoas estarem frequentando o espaço escolar e a sociedade, já que no relato desses colegas e também nas minhas vivências pessoais, as experiências com pessoas autistas ou deficientes são muito poucas, o que demonstra que esses sujeitos de fato não estão/estavam tendo acesso à sociedade. Estavam invisíveis, escondidos, apagados enquanto cidadãos e enquanto sujeitos pertencentes à sociedade, o que por si só já gera muito preconceito, desconhecimento e cada vez mais exclusão.

Dessa forma, penso que a implementação da LBI e a inserção desses estudantes na escola regular, ainda que não tenha se dado da forma ideal ainda, já se apresentam como formação de cidadania inclusiva para todos, professores, estudantes e comunidade escolar como um todo.

É importante ressaltar que os professores estão apontando a defasagem e questionando sua formação do ponto de vista da escola inclusiva, não só no que tange a sua formação acadêmica durante a graduação e a falta de representatividade desses indivíduos na sociedade, mas também do ponto de vista da capacitação e da continuidade de formação, com aprimoramento e atualização ao longo da carreira de magistério.

Devemos assumir também que a LBI é uma legislação muito recente, com apenas quatro anos de vigência, o que, dentro do que vemos e temos como prática nas discussões de currículo dentro das universidades, e também burocraticamente falando, é muito pouco tempo para uma total adaptação nos currículos e matrizes curriculares das licenciaturas e também para reorganização estrutural das escolas.

Muitos desses professores atuantes da escola inclusiva se formaram e estão inseridos na escola regular antes mesmo de a nova legislação entrar em vigor. Dessa forma, atualizações e capacitações constantes e de qualidade, para além da formação acadêmica, são sim de

⁹ Em entrevista pessoal concedida a mim em 26 de março de 2019.

fundamental importância na construção de uma escola realmente inclusiva. Mas essa é uma denúncia bastante clara por parte dos professores: as capacitações, além de serem muito poucas e de não oferecerem uma formação de qualidade, são oferecidas para que os professores realizem fora da sua carga horária de trabalho, ou seja, nos seus horários de descanso. Dessa forma, fica inviável para os professores realizarem-nas. “O professor DOC 1 (Professor Docente I – carga horária de 16h) do município também não tem capacitação, e quando tem é no tempo de descanso, e não dentro da carga horária.” (Prof. Humberto Diegues)¹⁰

Carol relata ainda que do ponto de vista do apoio dado pela rede (no caso dela Municipal), a experiência dela foi de uma vez por ano haver a visita de uma espécie de núcleo de assistência para falar um pouco sobre a inclusão de pessoas com deficiência na unidade, mas muitos professores não estão presentes nesse momento. Foi o que aconteceu com ela no ano em que começou a atuar em turmas com estudantes autistas incluídos. Mesmo sendo professora de turmas inclusivas, a visita feita pelo núcleo aconteceu em um dia em que ela não comparece a essa escola e, portanto, não foi possível que ela aproveitasse esse momento.

Eu sabia um pouco por conversar com você. No final do ano teve uma visita de uma “orientada”, mas eu não estava na escola, uma vez no ano só que foram para dar uma orientada. Conversei com algumas professoras mais velhas também, vi uns filmes. E eu não sei sobre autismo. Eu sei sobre o Ryan. (Prof.^a Caroline Barbosa)¹¹

Eu, enquanto professora da rede estadual nos anos de 2015 e 2016, logo no início da vigência da LBI, também só vivenciei esse momento de encontro a respeito de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas uma vez, e de forma bastante decepcionante, já que ao comunicar que gostaria de ser professora de sala de recurso (em uma cidade em que de doze escolas apenas uma possuía Sala de Recurso para atender todas as outras e em um dos turnos não havia professora na sala), fui impedida por diversas questões burocráticas como por exemplo o fato de ser DOC 1 e de ainda estar em estágio probatório.

Do ponto de vista da minha formação, a mesma de Humberto, Carol e Lucas, posso afirmar que o projeto de extensão *Oficina de Teatro Circulando* foi de fato um suporte importantíssimo, e é o que se nota também nos colegas que vem frequentando o projeto.

¹⁰ Em entrevista pessoal concedida a mim em 30 de abril de 2019.

¹¹ Em entrevista pessoal concedida a mim em 24 de janeiro de 2019.

2.2 - Realidade no chão da escola inclusiva atual

Nesse subitem, pelo desejo de mostrar de forma transparente e sincera como os professores de teatro vem encontrando e enfrentando a realidade da escola regular com autistas incluídos, escolho utilizar uma linguagem diferente da acadêmica formal que venho utilizando ao longo da dissertação.

Proponho aqui então uma linguagem mais artística na escrita, com referência na poesia, para apresentar como os colegas entrevistados sentem a realidade do chão da escola inclusiva atual, utilizando diretamente as citações de suas falas.

1. HUMBERTO¹²

Mediador?

Tem lá e aqui também... a pessoa que acompanha o autista no caso.

Agora...

Que formação essa pessoa tem?

É tudo uma incógnita né?

Qual o pré-requisito para você acompanhar o autista?

É só uma pessoa para sentar do lado, levá-lo ao banheiro e pegar o material?

Aqui nós temos sim, mas essa pessoa que acompanha.

Está mais nessa lógica de dar o cuidado do que dar suporte pedagógico.

#####

A própria rede como um todo,

O termo inclusão é muito bem-vindo, mas não dá para se pegar um professor sem preparo e vai para sala de aula assim.

De coração,

O pouco que eu sei de autismo hoje fui eu pesquisando por conta própria, Trocando aqui e ali com os colegas mais experientes, que têm uma formação.

[...]

Mas falta suporte mesmo

Para você entrar na sala de aula sabendo como lidar com autista e outras crianças.

#####

Os alunos é que me falaram:

‘- Professor, ele é especial!’

Mas pela própria unidade e coordenação, não.

¹² Em entrevista pessoal concedida a mim em 30 de abril de 2019.

#####

Eu tenho aqui hoje nove turmas,
Com tempo de 50 minutos cada.
Turmas em torno de 30 alunos. É *punk*.

#####

Eu vim do conselho de classe falando isso.
Porque vinha uma colega chorando do Conselho.
Eu saio muito tranquilo aqui, tanto daqui quanto do Estado, de que a culpa não é minha.
Eu procuro fazer o melhor, não é o possível não, é o melhor dentro da minha realidade.
Porque se eu saio daqui achando que a culpa é minha eu vou para psiquiatria e não volto
mais, como muitos colegas.
Não é porque eu sou canastrão não, é porque a realidade é muito ingrata, menina, e
principalmente com os jovens.
Eu já vi vários colegas pirarem mesmo.

#####

Não
Dá
Só
Para
Reclamar,
Falar: ‘mas a rede, não tive na faculdade.’
Aí das duas, uma:
Ou você vai correr atrás – e tem que correr atrás – porque eu acho que te adoecer também.
Você falar,
Tipo assim
‘Dane-se, não é comigo.’
Você sofre também.
‘Não é comigo, deixa ali, vou dar minha aula para os outros e vai ser só mais um.’
Não! Não passa despercebido.

#####

Às vezes
Você pega ali um colega mesmo nosso
Que acha que o cara tem que ali acertar aquela prova de matemática,
E não sei o que,
Que vai reter o aluno...
...
Não colega!
Você não vai reter que você vai morrer e o menino vai continuar aqui!
Essa não é a proposta não.

#####

A gente é muito discriminado em conselho de classe.
Muito.
No Estado então,
Não sei se é porque a demanda são os maiores.

Aqui no município, nessa escola Senador Correa, a arte tem muita voz.

No Estado ninguém te pergunta nada sobre a questão de Arte,
No COC vai passando
Português,
Matemática,
Preenchendo o relatório
E acabou,
E vai embora.
Mas eu puxo muito sardinha para o lado das Artes.

*

2. CAROL¹³

Eu Tenho Uma Turma Do Nono Ano Com 41 Alunos.

#####

¹³ Em entrevista pessoal concedida a mim em 24 de janeiro de 2019.

Nessa do município distribuir mediadores eu não sei o que aconteceu que o Ryan ficou com duas aí ficou uma do lado e uma atrás um monte de gente precisando e ele com duas que ele é bem tranquilo super safo maior doideira isso aconteceu na minha outra escola também só que eu não era a professora da turma.

#####

as mediadoras
só podem chegar
se eles tiverem laudo
sem contar
que o serviço de Saúde Público
não é isso
às vezes
os pais têm várias demandas
responsáveis por várias demandas
não conseguem ter o tempo
de ir levar o filho
depois levar de novo
depois levar mais uma vez
se não conseguir o laudo
a mediadora vai embora

#####

No meio do ano vieram me cobrar um relatório.

.
Da avaliação que eu dou para o Ryan.

.
Nunca tinha me cobrado isso.

.
Específico para ele.

.
Para dizer como eu estou avaliando o Ryan.

.
Ninguém me orientou.

.
Mas aí pediram para fazer um relatório todo.

#####

Não tem espaço.

Nenhum.

Não tem espaço para teatro.

No início eu fazia na sala.

Depois eu vi que talvez eu tivesse atrapalhando a galera do lado.

Fui para o pátio que tem, maior patiozão.

Eu adoro dar aula no pátio.

Mas é isso,

Aí fica disperso

#####

São
só
dois
tempos.

para
mim
teatro
tinha
que
ser
no
mínimo
quatro
tempos.

#####

- E quando pede para fazer uma cena para apresentar não sei quando?
- Eu que me virei.
- Nada?
- Nada.
- Pra trabalhar com autista então...
- Não.

.
K K K K K K

- É porque eu tinha que perguntar né...
- É... Não.
- Não tem nem, né, nada.
- Não tem estrutura mesmo.

#####

A comparação, é que tem uma coisa que legitima nosso trabalho na prefeitura, que no Estado não tem.
Eu fiz um concurso para TEATRO! Para ARTES CÊNICAS!!
Eu não fiz um concurso para Artes.
Então eu entro na escola como PROFESSORA DE TEATRO, não entro como professora de Artes.
Então... Eu arrastar cadeira e fazer barulho, não sei o que... Tá dado...

#####

Tá todo mundo junto fazendo

*

3. LUCAS¹⁴

Agora tem sala de recurso
Mas quando eu entrei tinha até mais turma que sala...
A sala que hoje é a sala dos professores era sala de aula,
Então tinha assim uma estrutura física muito difícil,
Uma escola muito fofa, muito bonita, as pessoas gostam do ambiente,
Mas realmente tinha que ter menos turma.
Devia ter mais escola e menos turma.
...
E menos aluno por turma.

#####

Tem muita criança com muita questão.
Às vezes pode ser algo muito básico entendeu?
Pode não ser um retardo.
Às vezes a criança não tá se alimentando e isso tá afetando tudo.
As vezes ela passou por um trauma.

#####

¹⁴ Em entrevista pessoal concedida a mim em 26 de maio de 2019.

Ver ele sorrir
E olhar pra mim
E pra turma,
E começar a propor movimento.
Aquilo foi muito forte pra mim.
Cara que loucura.
É tão simples entendeu, na verdade.
Quer dizer
Não.
Mas sim.
É nesses momentos, sabe?
Que acontece.
E aquilo pra mim foi muito forte
E ao mesmo tempo
A gente fica meio sozinho na escola
Porque
Não são todos os professores
Que estão atentos para isso
Entendeu?
Você vai comentar isso
Como se fosse uma coisa incrível,
Uma super vitória,
E pra alguns professores
'Nossa que interessante'
E pra outras
'Ah, ele não tá escrevendo'
'Que movimento?'
'Você tá falando do que?'

'Não
Entendo
Essa
Sua
Maluquice
De

Teatro.'

E esse é o tipo de coisa que só vai acontecer na nossa aula.

#####

É uma turma aparentemente tranquila
 Mas que tem muitos casos.
 Incrível
 Como tem turmas
 Como você sabe que aquela criança é diagnosticada
 E já é uma questão
 Aquela criança naquele contexto.
 E de repente
 Você vai vendo a professora
 Não, mas fulano
 Também tem uma questão,
 Uma esquizofrenia leve,
 Fulano ainda não foi diagnosticado mas tem, entendeu?
 Tem déficit...

#####

O que a gente escuta é incrível de professora de educação infantil falando assim:
 “Fulano tem que ser avaliado”
 “Fulano tem um problema de alguma coisa, não tá escutando direito!”
 Mas aí a criança só vai fazer exame no terceiro ano que é quando começa a pegar na produção.
 Tem essa coisa da escola só exigir quando pega na produção,
 Porque aquilo vai “caotizar” a sala de aula e, como na academia, vai cair a nota,
 Sei lá,
 Do Ideb (rs)
 E é isso.

A imagem da sua escola na rede.

#####

No município tem as orientações curriculares...

◌
E aí você tem um autista na turma.

◌
 Eu vou pirando com tudo~~~~~o currículo?

O que tá no meu diário é o que ocorreu de fato

E eu registro mesmo o que ocorreu,

E se alguém quiser avaliar e comparar

Vai dar xabú, porque eu vou mudando tudo [...]

Acaba trabalhando o que a turma tá demandando, que é interessante para aquela turma.

Às vezes acontece sem querer, você acaba percebendo que realmente tem coisas do currículo que fazem muito sentido.

#####

É SOBRE

REPRESENTATIVIDADE

Também, isso é muito sério.

A gente não conviveu com essas figuras na nossa realidade escolar
É outra geração.

Com autismo eu não tinha contado, criança.

#####

**Só
Salas
Todas
Que
Tem
Que
Empurrar
As
Cadeiras.**

#####

Tem o
Material, mas
Não é muito acessível.
Sinto falta de material de Artes
Cênicas dentro do meu armário, entendeu?
A parte de som fica na secretaria. Bambolê tinha
Para educação física e o professor me deu uns eu guardei
No meu armário e umas bolas também. Mas é isso, negociando
Com algum colega. Aí uma mãe de um aluno me deu umas baquetas.

*

4. VANESSA¹⁵

Os professores ficam meio assim “ah esse povo de artes”
Hum,
E fica,
“Humm, esse povo de artes.”

É visto como algo menor mesmo, e desnecessário né... não é tããã...

#####

Teve um passeio.
O passeio era de manhã.
Minha aula era a tarde.
Teoricamente era pra todo mundo estar lá, mas ninguém foi porque teve o passeio, e a gente foi liberado.

Mas o Francisco tava lá!

#####

Figurinos, outras coisas posso pedir para comprar.
Quando é a **APRESENTAÇÃO**,
Quando tá chegando na **APRESENTAÇÃO**,
Aí “o que que vai precisar de adereço de figurino”.

#####

~~Tinham me falado~~

~~Que tinha um menino autista,~~

~~E eu não reconheci que era ele,~~

~~E aí eu fiquei caçando para saber quem era.~~

~~A coordenadora falou~~

~~**“OLHATEMUMMENINOAUTISTA!”**~~

~~Mas ela não me falou nome,~~

~~Me falou muito rápido.~~

~~Não lembro nem se foi antes~~

~~-Ou depois da aula,~~

~~Não foi como se eu tivesse tempo de me organizar.~~

*

¹⁵ Em entrevista pessoal concedida a mim em 26 de março de 2019.

2.3 - As potencialidades da Arte e do Teatro no trabalho com autistas incluídos

Eu pego a minha história como eu comecei a fazer teatro. Eu não queria ser ator não, menina. Eu queria dialogar! Eu queria falar! Primeiro que eu tinha um complexo de inferioridade muito grande, por ser pobre, por me achar feio, por querer azarar alguém, bater papo, querer conversar com um colega de trabalho, por ser muito tímido. De repente, um colega, ele pega um recortezinho de um curso prático de teatro no Conservatório Brasileiro de Música. E eu numa roda! Numa roda! Aquelas que nós fazíamos lá na UNIRIO. E aí o professor começa “ah, fala cada um, um pouquinho de você”. Aí de repente o cara “Oh, eu sou engenheiro da Petrobras”, “Porque eu sou médico”. Foi chegando em mim, e eu “Caraca, que que eu sou? Estudante de Ensino Médio, pobre, isso e aquilo”, aí comecei a falar e aí consegui falar. E consegui participar dos exercícios e consegui, “caramba eu sou gente!” Independentemente, eu consigo dialogar com o cara que era engenheiro da Petrobras que dava palestras no mundo, uma cara, que sei lá, seus trinta e poucos anos e que era poliglota. Eu nem português sabia falar! Mas ele era gente que podia me ouvir, que podia dialogar, eu podia dar um pouquinho da minha experiência falando errado lá a língua portuguesa, isso e aquilo, trabalhando mambembando pelo meio da rua, mas eu podia dialogar! Eu poderia dialogar com NiuRacha, que é um camarada que tava lá, que tava fazendo teatro, que ele queria pegar alguma coisa de empreendedorismo, que ele ia abrir uma empresa de cosméticos, um troço muito louco! E que eu dialoguei com a Mirna Rubim, que eu não sei se a Mirna ainda tá na UNIRIO, que a Mirna Rubim já era cantora lírica e tava fazendo teatro para poder usar isso na ópera. Eu falei “Caramba! Opa! Aqui eu também posso ser protagonista! Eu tenho algo a oferecer aqui no meio” [...] Eu me empolgo muito! Hoje, a idade vai te trazendo isso também, pouco me importa se não me deixarem falar no COC. Eu acho que a Educação Física e as Artes são as disciplinas mais importantes na rede municipal! E aí você vai pro Estado, a filosofia, a sociologia também são discriminadas. Eu pego para o meu aluno do Ensino Médio, sério, não tô de onda não. Quando o cara vai, provocado por esse sistema ingrato, dizendo que ele tem que ir para escola ler, escrever e fazer conta, eu venho e falo “Não! Pera aí! Você é um ser humano mais do que isso!” (Prof. Humberto Diegues)¹⁶

Escolho abrir esse subitem, sobre as potencialidades da linguagem artística teatral no ensino básico com indivíduos autistas, com essa citação de um dos professores entrevistados por mim, por entender que essa dimensão sobre a qual ele discursa, a do teatro como um espaço que possibilita a pluralidade e a liberdade nos encontros, nas formas de comunicação, linguagem, troca e diálogo, seja justamente a potência maior do trabalho do professor de teatro em salas de aula regulares inclusivas.

Se estamos falando de uma condição que dificulta ou gera questões justamente no que diz respeito à interação social, à linguagem, à comunicação, à expressão e à consciência corporal individual e do outro, uma disciplina que trabalha, em seus conteúdos e objetivos, corpo, voz, interação, contato, linguagem, comunicação – que são elementos muito importantes

¹⁶ Em entrevista pessoal concedida a mim em 30 de abril de 2019.

no desenvolvimento de qualquer sujeito – se faz extremamente pertinente dentro do processo de inclusão dessas pessoas não só na escola, mas consequentemente também na sociedade.

Viola Spolin¹⁷, em *Improvisação para o Teatro*, apresenta a noção de *Experiência Criativa*, defendendo que nós todos aprendemos a partir, justamente, da experiência, da vivência, e não de outra pessoa que nos ensina a partir de suas experiências, pontuando que “experienciar é penetrar no ambiente, e envolver-se total e organicamente com ele” (SPOLIN, 1979, p. 3). Dentro dessa perspectiva, para Spolin, o jogo é uma

[...] forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1979, p. 4).

O Jogo Teatral¹⁸, como uma das principais ferramentas utilizadas como metodologia pelos professores de teatro em classe regulares do ensino básico, possui esse caráter gerador de experiência de envolvimento e liberdade pessoal que é tão importante para o fazer teatral especificamente, e que se apresenta também como importante possibilidade de trabalho em turmas inclusivas com autistas, já que nesse tipo de jogo se coloca como possibilidade, toda e qualquer forma de se comunicar, interagir e se relacionar com o mundo e com as outras pessoas.

Há muito tempo os teóricos do jogo chamam atenção para seu caráter insubstituível nas aprendizagens. O jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real na criança, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado), mas permite o afastamento rápido dos protagonistas em caso de necessidade, isto é, se estes forem ameaçados pela angústia. Winnicott vai além, definindo um espaço-tempo

¹⁷ “Viola Spolin figura seguramente entre os maiores professores de teatro não só nos Estados Unidos. Onde quer que seu método e seus ensinamentos tenham chegado, não importando o país ou a língua, eles fizeram escola. *Improvisação para o Teatro*, sua famosa coleção de jogos, exercícios de atuação e comentários, continua tão atual hoje quanto na época da sua aparição inicial, como sua crescente difusão na rede escolar brasileira vem comprovando. Para melhor instrumentá-la, na prática de sua aplicação, Viola Spolin fez uma seleção especial de jogos teatrais, dispostos em fichas separadas em uma caixa, servindo ao trabalho em sala de aula. Através de *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin*, professores e alunos podem viver a experiência teatral, com grande benefício para seu ensino e aprendizado.” (KOUDELA, Ingrid Dourmien. Cita. In: SPOLIN, 2014.)

¹⁸ “O teatro tem uma parte ligada ao jogo em seus princípios e regras, senão em suas formas. HUAZINGA dá a seguinte definição global de jogo: ‘sobre o ângulo da forma pode-se [...] definir jogo como uma ação livre, sentida como *fictícia* e situada fora da vida comum, capaz, não obstante, de absorver totalmente o jogador; uma ação despida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade; que se realiza no tempo e no espaço expressamente circunscrito, desenrola-se ordenadamente de acordo com determinadas regras e provoca, na vida, relações de grupos que se cercam voluntariamente de mistério ou que se acentuam pelo disfarce sua estranheza diante do mundo habitual” (1951). Esta descrição do princípio lúdico poderia ser a do jogo teatral: a ela não falta nem a ficção, nem a máscara, nem a cena delimitada, nem as convenções!” (PAVIS, 2008, p. 220)

que seria próprio do jogo. Para isso, ele se apoia em suas conhecidas teorias do objeto transicional, experiência essencial para criança que, desse modo, cria seus pontos de referência entre ele e a mãe, entre o eu e o não-eu. Constatando que o jogo não provém nem de realidade psíquica interior (ele se distingue do sonho e da fantasia), nem da realidade exterior (ele não se confunde com a experiência real), que ele não está nem *dentro* nem *fora*, Winnicott o situa em uma zona intermediária, um espaço potencial definido como campo da experimentação criativa. Esse espaço é essencial ao desenvolvimento e se confunde com o espaço cultural, o das posições criativas, sem as quais o indivíduo não encontra mais sentido para sua existência (RYNGAERT, 2009, p. 39).

O que Ryngaert¹⁹ chama de *Capacidade de Jogo* apresenta-se assim como uma qualidade indispensável na formação e na prática do ator e do professor de teatro de forma geral e também na escola regular inclusiva, onde aparece como possibilidade de abordagem metodológica a ser utilizada nas aulas de teatro com ou sem pessoas autistas.

Para além dessa dimensão de disponibilidade do ator-professor e da criação de um espaço e um grupo também disponíveis, presentes e atentos às plurais formas de ser, estar e interagir com o mundo, as possíveis técnicas utilizadas para o jogo teatral e a experiência teatral como um todo dentro e fora da sala de aula possuem igual flexibilidade e abertura, como indica Spolin:

As técnicas teatrais estão longe de ser sagradas. Os estilos em teatro mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas do teatro são técnicas de comunicação. A existência da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender as necessidades de tempo e espaço [...]. Por causa da natureza dos problemas de atuação é imperativo preparar todo o equipamento sensorial, livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições, para que se possa estabelecer um contato puro e direto com o meio criado e com os objetos e pessoas dentro dele quando isso é apreendido dentro do mundo do teatro produz simultaneamente o reconhecimento e contato puro e direto com o mundo exterior. Isso amplia a habilidade do aluno tutor para envolver-se com seu próprio mundo fenomenal e experimentá-lo mais pessoalmente ponto assim a experimentação é a única tarefa de casa e, uma vez começada, como as ondas circulares na água infinita e penetrante em suas variações. Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouvir sons no ar, senti o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais Ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como a dor é acelerado ponto o mundo fornece material para o Teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se para e passo com o nosso conhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele (SPOLIN, 1979, p. 12).

¹⁹ Jean-Pierre Ryngaert foi um importante encenador e pesquisador francês. Em seus estudos apresenta o Jogo Teatral enquanto método, inclusive pedagógico, trazendo um entendimento mais amplo do teatro e apresentando reflexões que podem ser entendidas para além da improvisação e do ofício de ator.

Pensando nos conteúdos a serem trabalhados pela linguagem teatral na escola regular, alguns deles estão ligados a conhecimentos mais especificamente da estética teatral (como experimentação, pesquisa e criação de maquiagem, máscaras, figurinos, adereços, música, cenografia e iluminação; a construção de roteiros e cenas com enredo, personagens, diálogo, local e ação dramática definidos; a experimentação de adaptação de roteiros, pesquisa e criação de meios de divulgação de espetáculo teatral como cartazes e filipetas), que também tencionam, de alguma forma, questões com a interação social, atividades em grupo, a inter-relação entre estudantes e a produção artística coletiva, que são trabalhos importantes em classes inclusivas com estudantes que possuem questões na interação social.

Entretanto, para além, a disciplina de teatro na escola regular básica dá conta ainda de conteúdos ligados justamente à comunicação, expressão e consciência corporal, interação e inter-relação, espacialidade e sonoridades de forma mais direta como observamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de Artes (PCN Artes)²⁰.

Participação em improvisações buscando ocupar espaços diversificados [...]; Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral; Identificação e aprofundamento dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral: atuentes/papéis, Atores/personagens, estruturas dramatúrgicas/peça, roteiro/enredo, cenário/locação (definido pela organização de objetos de cena, ou ainda pelo jogo de cena dos atuentes); Exercício constante da observação do universo circundante do mundo físico e da cultura (de gestos e gestualidades próprias de indivíduos ou comunidades; de espaços, ambientes, arquiteturas ponto, de sonoridades; de contingências e singularidades da nossa e de outras culturas); Participação de todo o grupo nos exercícios e apresentações sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos, favorecendo o processo intergrupar e com outros grupos da escola e da comunidade (BRASIL, 1998, p. 91).

Assim, a abordagem artística teatral na escola cria um espaço de aprendizado, através das experiências vividas nos jogos teatrais desenvolvidos, que também se pretende mais livre no que diz respeito à expressão física e as formas de contato e interação, favorecendo o processo de aprendizado como um todo da turma, mas que também pode vir a contemplar a evolução na aprendizagem de pessoas com autismo que, por exemplo, não se expressam verbalmente, ou que não compartilham certos signos sociais, ou que têm questões corporais ou sonoras, de uma forma que outras disciplinas e um sistema de ensino como o que é vigente atualmente não costumam permitir.

²⁰ O PCN é o documento que contém, dividido por disciplinas, as diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para orientar a educação.

O termo "fiscalização", usado neste livro, descreve a maneira pela qual o material é apresentado ao aluno no nível físico e não verbal, em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica. A "fiscalização" propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta da qual o seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo. Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o insight. Porque isso é assim é difícil dizer, mas esteja certo de que é assim que ocorre. Esse relacionamento mantém o ator no mundo de percepção direta - um ser aberto em relação com o mundo a sua volta (SPOLIN, 1979, p. 13-14).

Aposto assim no espaço (no sentido mais amplo da palavra) da disciplina de teatro na escola regular como um espaço privilegiado e muito interessante de emissão e produção de estímulos e experiências variados, além de plural nas formas de interação com o mundo, sendo imprescindível na dinâmica de uma escola que se pretende inclusiva e diversa.

Apesar de a formação no que diz respeito especificamente à Educação Especial e/ou autismos ainda ser defasada nos cursos de licenciatura e universidades em geral, há muito na pedagogia teatral e na formação desses atores-educadores que dialoga com uma proposta que é interessante por si só, independente do contexto, de ser realizada com qualquer estudante, e ainda mais pensando no quanto a escola atual ainda tem um modelo dogmático, meritocrático e enquadratório, que não contempla nenhum estudante, muito menos um que seja autista.

Do ponto de vista político, podemos dizer que o sistema educacional vigente ainda corrobora com um modelo tradicionalista de ensino que está a favor da padronização e “encaixotamento” dos estudantes a serviço do capitalismo e da produção de mão de obra para o capital.

Outro saber que não posso duvidar em nenhum momento sequer da minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo! Que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante [...]. Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante a progressista à sua maneira, progressista "pela metade". As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 110-111, grifos do autor)

O que Boal chama de "analfabetismo estético" é um dos principais fortalecedores desse sistema político e, conseqüentemente, educacional.

Sempre lamentamos que nos países pobres, e entre os pobres dos países ricos, seja tão elevado o número de pré-cidadãos fragilizados por não saberem ler nem escrever; o analfabetismo é usado pelas classes, clãs e castas dominantes como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração. Mais lamentável é o fato que também não saibam falar, ver, nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e a escritura, esta aliena o indivíduo da produção de sua arte e da sua cultura e do exercício criativo de todas as formas de pensamento sensível. Reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores. A castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer às mensagens imperativas da mídia, da cátedra e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las! O analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura e escritura, é perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a subliminal Invasão dos Cérebros (BOAL, 2009, p. 15).

Do ponto de vista da escola inclusiva e com autistas incluídos, a não consideração de diferentes estéticas e formas de expressão, comunicação e aprendizado, torna o ambiente escolar excludente e acentua a marginalização dos indivíduos fora do padrão. Como colocado por Boal, a fala e a escrita, por exemplo, como forma de comunicação majoritária e obrigatória estão a serviço do capital. Quem não se comunica dessa forma, fica excluído já que outras experiências não verbais e sensoriais são excluídas como meios igualmente – ou mais – eficazes para a aprendizagem e a aquisição de conhecimento, conseqüentemente excluindo os que não se enquadram nas regras para o convívio social, interação, comunicação e linguagem como acontece nos autismos, por exemplo, com o processo de Foraclusão do Nome-do-pai citado anteriormente.

Dessa forma, as disciplinas ligadas as Artes, como o Teatro, se apresentam como uma abertura de possibilidade de experimentações muito importantes no processo de aprendizagem como um todo no ensino regular, não só do ponto de vista de uma sociedade mais justa no que diz respeito ao sistema político que gera todas as opressões que sofremos, mas também, sendo um espaço para todo o tipo de experiência simbólica e/ou sensível, como forma de construção de conhecimento que pode contemplar o processo de aprendizagem, de inclusão e socialização de indivíduos autistas na escola na sociedade.

[...] Temos que repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminal, inconsciente, profunda! Temos que repudiar a ideia de que existe uma só estética, soberana, a qual estamos submetidos - da latitude seria nossa rendição ao pensamento único, a ditadura da palavra - e, como sabemos, é

ambíguo o pensamento sensível que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (BOAL, 2009, p. 16).

Retomando Ryngaert, ao falar sobre as funções do formador, mais especificamente sobre a função do formador em atividades dramáticas, aborda alguns pontos muito interessantes de serem articulados pensando na formação tanto do ator-professor enquanto ator e professor, mas também pensando no teatro no espaço escolar, mais radicalmente ainda se estivermos pensando em turmas inclusivas com autistas, onde a necessidade, por exemplo, de adaptações e flexibilidade nas propostas é ainda mais latente e se faz importante pensar atividades e práticas em sala de aula que apresentem possibilidades plurais de formas de comunicação, aprendizagem e jogo.

Em primeiro lugar, o que Ryngaert aponta é que ainda que o professor tenha seus próprios objetivos, preocupações e propostas, e isso é legítimo, sua posição hierárquica e seu conhecimento lhe permitem apenas orientar as atividades que ocorrem, e nunca as determinar de modo definitivo sem considerar as necessidades específicas de cada grupo ou dar margens para negociações. “Mesmo no âmbito institucional rígido em que existisse um ‘programa’, uma oficina de atividades dramática se define por escolhas e pela negociação de objetivo de trabalho” (2009, p. 255).

Durante o trabalho pode-se mostrar indispensável a redefinição de um alvo ou dos objetivos. Essa tarefa exige uma reformulação da demanda dos participantes, que sentem uma lacuna ou um mal-estar, mas não consegue formulá-lo. Cabe ao formador ajudar nessa formulação, seja por um trabalho de verbalização, seja por um trabalho com imagens ou improvisações que auxiliem, por meio do jogo, a exprimir as direções de trabalho que os participantes desejam adotar (RYNGAERT, 2009, p. 260-261).

Entendo essa dimensão do trabalho do formador, no caso aqui o professor de teatro em escolas regulares inclusivas, de flexibilização de propostas e de formas de comunicação, como determinante no trabalho com autistas e por isso aponto que a própria formação de ator-professor em si traz essa prática da abertura de possibilidades, da presença, da atenção e da disponibilidade que tanto favorecem a inserção e o aprendizado de pessoas com autismo na escola e na sociedade.

Não à toa, o que se nota nas entrevistas é que, ainda que sem formação específica sobre educação especial ou autismos dentro da pedagogia teatral, ou uma estrutura que favoreça o trabalho inclusivo, os professores de teatro acabam conseguindo trabalhar e descobrir formas

interessantes de entrar em contato e jogar com os estudantes autistas dentro das possibilidades que eles apresentam. O que os colegas entrevistados apontaram como principais potencialidades no trabalho do professor de teatro nessas escolas inclusivas com estudantes autistas, está em total concordância com todo o discurso e arcabouço teórico com os quais entramos em contato em nossa formação de professores e atores.

Humberto, por exemplo, aponta o ganho de autoestima e protagonismo da pessoa com autismo – que normalmente ficam isoladas – através do teatro, “quando ela tem os aplausos e o sorriso dela, ela fica viva, se sente protagonista, se sente capaz”, e considera ainda que a “aceitação das regras de convivência, de civilidade, respeito com o espaço, com os colegas e com ela mesma, o compromisso e a disciplina” são alguns de uma série de valores agregados nas artes aplicadas na sala de aula da escola regular, para alunos incluídos ou não.

Já Carol observa sobre quanto o espaço da aula de teatro leva todos os estudantes para um outro entendimento.

Na aula de matemática, por exemplo, ele fica sentado com a mediadora do lado escrevendo, isso acentua a diferença dele para os outros. No teatro a diferença tá ali, tá viva! Mas ele tá integrado, não tá à parte. Ele tá junto. No teatro e na Educação Física, ele tá ali: no corpo e relação. Corpo e relação! Me parece que isso ajuda a relação entre eles. Se todo professor pudesse entender o jogo, e que através do jogo lúdico a coisa fica muito mais tranquila de se aprender e de se trocar. Teatro combina porque os alunos autistas, assim como os alunos problema da escola, eles são algo marginalizado dentro do espaço escolar. O teatro também está e é marginalizado dentro da escola. É um lugar de voz. Liberdade de corpo e de relação que quebra com a ideia de escola tradicional! As coisas se combinam. Qualquer aluno que foge da regra e também o teatro que também foge. Liberdade de corpo e relação, diferente do que prega a escola, que tanto o autismo quanto o teatro têm. (Prof.^a Caroline Barbosa)²¹

Essa atmosfera diferente criada pela aula de teatro também é apontada por Lucas como uma das principais potencialidades da linguagem teatral na escola, não só para estudantes autistas incluídos, mas também construída a partir da presença deles, gerando ainda uma quebra nas estruturas hierárquicas da instituição escolar através das linguagens artísticas.

Isso gera outras atmosferas na turma. No dia que repetiram o som do Miguel, isso gerou uma escuta na turma pra aquele acontecimento artístico, de uma maneira muito específica. Porque parte do jogo mesmo, e ao mesmo tempo é algo muito específico. É uma brincadeira de repetição de som. E todos entendem, e de repente a turma toda começa a jogar com aquilo. Numa paz. Num clima, entendeu? – Talvez num “silêncio” que nunca alcançou – cria atmosferas diferentes. Assim como a professora dar espaço pro aluno dar uma aula de história, de Egito. Pras crianças é forte, cenicamente quase, ver um

²¹ Em entrevista pessoal concedida a mim em 24 de janeiro de 2019.

colega dando aula. Apresentando um texto e falando daquele jeito dele. Quebra tudo. E o aluno especial especificamente, que é o que tá excluído, tá fora da curva, vira o cara que tá lá ocupando a posição mais hierárquica que é a do professor dentro na sala de aula. (Prof. Lucas Nascimento)²²

Na realidade de Vanessa, na escola particular com um autista grau leve, a maior potencialidade notada por ela, pelos colegas e direção da escola foi a mudança na interação corporal de Francisco com os outros, do toque corporal. Ela atribui essa mudança no comportamento de Francisco a exercícios clássicos de teatro e a essa atmosfera diferente criada pela aula de teatro já apontada pelos outros colegas.

Um dia não sei quem veio me falar que ficou espantada que no fim da apresentação ele tava abraçando a galera [...]. Acho que a coisa do contato com o outro. Jogo com espelho, com moldar o corpo do outro, um limite menor na troca corporal. Como se esse espaço da aula de teatro gerasse essa confiança. Eu tô num lugar seguro então eu posso me entregar pro contato com essa pessoa. A aula de teatro estabelece uma atmosfera que favorece. (Prof.^a Vanessa Lobo)²³

Esse “espaço seguro”, que permite a criação de uma atmosfera diferente da que é mais comum dentro da escola regular atual, e que se forma a partir da aula de teatro e das práticas e conteúdos específicos da pedagogia teatral, se apresenta então, como um facilitador importante na inclusão de estudantes autistas nas classes da escola regular atual e na criação de uma escola e uma sociedade mais inclusiva para eles.

A aula de teatro, como esse espaço em que, pela própria natureza de seus conteúdos e métodos, apresenta maiores possibilidades de se trabalhar questões corporais, de comunicação e interação como um todo, considerando a pluralidade das turmas e dos indivíduos que a compõem, requer espaço físico e sonoro específicos, materiais que possibilitem a indução e mediação de atividades diversas em suas formas e metodologias, além de um entendimento social e institucional de suas potencialidades e importância.

Entretanto, com uma grande quantidade de turmas lotadas, salas sem espaço ou materiais e falta de informação e formação na comunidade escolar como um todo, esse trabalho fica dificultado, reforçando muitas vezes a exclusão não só dos estudantes autistas, mas também de todo tipo de conteúdo e aprendizado que é específico das pedagogias artísticas e que são importantes no desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive ou principalmente os incluídos.

²² Em entrevista pessoal concedida a mim em 26 de maio de 2019.

²³ Em entrevista pessoal concedida a mim em 26 de março de 2019.

A humanidade começou a dançar, fazer rituais, desenhar na pedra, fazer desenho com pedra. Aí do desenho, a letra. Então gente, isso tudo tá a priori. Andar, correr, pular. É assim que a gente começa a aprender, e as crianças fazem isso. Antes de escrever elas estão desenhando, estão falando, contando um monte de coisa. É como estar no mundo! Como tá se movendo, como tá existindo. (Prof. Lucas Nascimento)²⁴

2.4 - O que está faltando?

A última pergunta feita aos professores nessa entrevista dizia respeito ao que, “num mundo ideal”, eles consideram que facilitaria o trabalho do professor de teatro de forma geral no ensino básico e mais especificamente nas classes regulares com autistas incluídos.

Como dito acima, a prática e a teoria da pedagogia teatral e os conteúdos específicos da disciplina de teatro na escola regular por si só garantem um trabalho interessante para os indivíduos com autismo. Sendo assim, as maiores dificuldades relatadas por esses professores estão muito mais ligadas à estrutura (não só física) do sistema de ensino e da escola como um todo.

Vanessa considera que uma formação mínima para os professores de todas as licenciaturas é urgente, já que esses estudantes já estão de fato frequentando as escolas. Bem como os outros professores, ela considera que essa formação também deve ser continuada, com capacitações ao longo de toda a carreira de magistério. A fala de Humberto complementa essa colocação, deixando claro que é importante que essas capacitações sejam realizadas dentro da carga horária do professor, para que este não tenha que fazê-las em seus poucos horários de descanso. Como sabemos, professores em nosso país ganham mal e trabalham muito.

Carol pontua ainda que seria interessante que essa formação constante do professor contasse também com consultorias e orientações igualmente constantes – por exemplo, a cada bimestre –, mais individualizadas nas escolas, para pensar sobre os casos específicos de cada unidade escolar.

Lucas fala também sobre como uma maior proximidade com as profissionais das Salas de Recurso e as mediadoras estagiárias, que acabam passando mais tempo com esses indivíduos, pode ajudar o professor a entender e a pescar muitas informações importantes para se conseguir trabalhar com essas pessoas. Pra Carol, por exemplo, falar com a mãe e fazer algumas perguntas sobre o estudante em questão ajudou muito para que ela tivesse mais segurança na hora de fazer certas apostas de jogo – foi nessa conversa inicial com a mãe que

²⁴ Em entrevista pessoal concedida a mim em 26 de maio de 2019.

Carol descobriu, por exemplo, que ele fazia aula de percussão e que adora arte, informações preciosas para que Carol incluísse Ryan nas primeiras aulas e atividades

Sobre mediação, o desejo dos professores entrevistados por mim é de que esta seja feita por profissionais que tenham uma proposta pedagógica para além da função de “cuidador”.

Menos preconceito com a aula de arte e de teatro também foi uma questão levantada. A maioria dos professores entrevistados relata que com a preocupação das escolas – e também das famílias e da sociedade de forma geral – toda voltada para o mercado de trabalho capitalista, o desenvolvimento promovido pelas linguagens artísticas dentro da escola não é considerado.

Turmas menores e tempo maior de aula em cada turma são as maiores reivindicações feitas por todos os professores no apontamento do que seria necessário para uma aula de teatro melhor para todos os estudantes. As turmas da escola de Vanessa, por exemplo, têm em torno de 40/42 estudantes. Humberto relata que mal consegue saber o nome de todos, de tantos que são.

É importante ressaltar a determinação do MEC de que as turmas com estudantes incluídos devem possuir número reduzido de estudantes (recomendam o máximo de quinze alunos em turmas inclusivas), mas como relatado por Lucas, ainda que toda a comunidade escolar saiba disso, essa redução não acontece.

Carol e Lucas falam ainda sobre a necessidade de um espaço adequado para o trabalho de teatro, e também de materiais que deem suporte para esse trabalho. Ambos apontam que um espaço onde possamos nos jogar no chão, onde tenhamos materiais variados (como massinha, objetos, instrumentos, tecidos e etc.) separados em um lugar específico para a aula de teatro, em uma sala segura para trabalho de corpo e que não esteja tomada por carteiras, se mostra imprescindível para a construção de trabalhos muito mais interessantes do que os que já acontecem mesmo com todas as questões que a escola atual, principalmente pública, apresenta.

2.5 - Os professores de teatro e suas invenções no trabalho com autistas em classes regulares

Como dito acima, os colegas professores de teatro entrevistados por mim, escolheram todos, cada um como foi possível, não recuar diante da insegurança e do medo de enfrentar o desconhecido em uma turma com autistas incluídos. Ao longo das entrevistas, diversos personagens aparecem nas falas desses professores. Junto com toda a angústia de “andar na corda bamba” trabalhando com essa realidade, encontro muita felicidade na percepção de momentos preciosos de jogo e interação jamais imaginados por eles.

Vanessa, em Francisco encontrou um estudante com um nível de comprometimento e participação que não se espera de nenhum estudante da idade dele. Além disso, apesar de suas questões com interação social, Francisco entrou no jogo e virou até personagem de peça numa cena que transforma uma diferença na sua forma de se relacionar com os estímulos do mundo externo em cena, ressignificando-a.

Estava tendo obra do metrô, da estação que acabou nem sendo inaugurada, a estação do metrô do lado da PUC. E aí as obras do metrô faziam muito barulho, parecia que o mundo tava caindo. E ele tomou um susto uma vez numa aula, ele achou que tinham jogado uma bomba e que o colégio estava explodindo. Então ele teve uma reação de um susto medonho, e os meninos comentaram. Isso acabou virando cena do espetáculo, e ele fez o próprio personagem, se apropriando de algo que poderia virar um *bullying*, como algo para arte. Isso é muito interessante, acabou que ele se divertiu depois, no início, quando ele contou, ele ficou bem sem graça, mas depois ele curtiu fazer, ressignificou aquilo. (Prof.^a Vanessa Lobo)²⁵

Segundo Vanessa, essa foi a única vez em que Francisco se propôs a interpretar um personagem que interagia (contracenava) com outros. Como ela deixa sempre livre a escolha da função que cada estudante cumprirá na montagem teatral, Francisco tende a escolher sempre o papel de bastidor ou um personagem que apresenta monólogos.

Lucas e Humberto, com mais tempo de magistério trazem uma enorme pluralidade de figuras. Simone com a bolsa amarela, Enzo com o cabelo que não pode tocar e que a tentativa do professor de tocá-lo virou um jogo, Miguel com sua introspecção e sua sensibilidade musical, assim como a de Davi, Jobert com sua fala de apresentador de TV, entre vários outros que aparecem nos diversos relatos desses professores.

Uma menina autista que está no quinto ano, Simone. É um doce de pessoa. Trabalho com a Simone desde o terceiro ano, uma turma menor, mais acolhedora. Ela fez uma releitura comigo e com os colegas da Bolsa Amarela que a coleguinha reescreveu [...]. Ela escolheu o figurino, cantou o trem bala junto com os coleguinhas, e tava lá feliz ali com aquilo que tá fazendo. Não é porque o professor mandou, não é porque o professor manda andar para lá para cá, enfim... sabendo o que tá fazendo. Não virou marionete ali. “Ah, vou botar a Simone para fazer teatrinho ali para mamãe”. Que nada! Tá doido! Não, pelo menos na rede pública você tem uma coisa legal, ou falando de mim, eu não me preocupo, tipo assim, com o produto final, que tem que ficar bonitinha no teatrinho. Primeiro que eu não sou diretor, não é Escola de Formação de artista. O caminhar é muito mais interessante do que o chegar. A Bolsa Amarela aconteceu porque foi quase um ano de trabalho, de processo que foi uma demanda deles.

*

²⁵ Em entrevista pessoal concedida a mim em 26 de março de 2019.

O Matheus, eu não tenho... né... mas eu consigo me comunicar com ele, né. E assim, hoje até brinco, eu percebo né ... nunca tinha percebido isso, mas que eu vou encostar no cabelo dele, ele já assim (corpo demonstrando recusa), não é só o corpo, ele tem um sei lá um carinho pelo cabelo, que ele “opa!”. O cabelo é específico ali, e ele sabe que eu tô brincando porque ele ri, porque ele não se fecha, pra me chamar a implicância. Eu sinto que ele tá querendo dizer “não! Aqui não!”. Enfim, que a linguagem tá ali, tá no corporal, e que a gente dialoga. O Mateus, também barulho quando tá demais, ele incomoda. Porque não dá. Porque não quer. “Gente, ô pessoal, tá incomodando o coleguinha aqui, que tem barulho demais!” (Prof. Humberto Diegues)²⁶

Tinha uma aluna que também tinha um grau de autismo, e a fala dela, às vezes o olhar, era mais acentuadamente introspectivo. Ela olhava muito pro lado. Mas ela leu uma história e eu pedi que ela contasse a história também. Que era uma história que ela gostava muito e ela contou pra turma, com o livro, na aula da professora de turma, e também foi uma relação muito interessante de poder. E de liderança, e de contar uma história que ela sabia contar muito bem, ela gostava daquele livro e queria ler pra turma. E aí na minha aula eu pedi que ela contasse e as outras crianças iam meio que encenando. A gente criou uma cena que a gente apresentou. Ela narrava e a cena ia acontecendo só com movimento, que é um jogo super clássico. E ela narrava de uma maneira, o jeito dela também, de falar, era muito específico, e isso traz estética. Uma coisa meio prática, nar-ra-va as-sim, tu-do e-la fa-la-va as-sim. E isso traz pra cena. Se fosse outra pessoa seria outra cena por que não teria essa fala dessa maneira. É a estética dela, que ela tá propondo. Esse jeito específico é uma proposta estética de cena, a partir da diferença na forma de lidar com o verbo que ela apresenta.

*

Eu fiz um jogo com cadeiras, aquele que você pega a cadeira e vai passando para frente como se fosse uma ponte eternamente construindo. E ele ficou super aflito, ficou com medo, mas ao mesmo tempo tinha uma coisa mecânica nesse medo. Era um AI, meio assim, meio repetido. Aquilo me impressionou porque é uma mistura de medo real e ao mesmo tempo de uma imagem do medo. Como se ele tivesse repetindo. Aprendeu que aquilo era medo e tava repetindo. E aí os alunos ajudaram. Um foi segurando a mão e os outros foram puxando as cadeiras, então ele foi assim desfilando, com as pessoas fazendo as coisas para ele.

*

Teve um dia que foi lindo, que foi uma situação com o Miguel. Ele começou a fazer um som repetitivo “Aaaaaah”, e ele já fala pouco, já emite pouco som. E era tão bonito, era tão feliz aquele “Aaaaaah”, e direto e as crianças começaram a imitar. E não foi para zoar. Rolou um jogo. Depois eu pedi silêncio para a turma, e a gente ficou ouvindo aquilo. (Prof. Lucas Nascimento)²⁷

Carol trouxe o Ryan, sua paixão pela massinha e as Artes Visuais.

O que acontece é que eu sabia que quando eu chegava na sala de aula e botava o conteúdo no quadro, aquilo seria um dia perdido de ensinar para o Ryan. Ele não ia aprender assim. Os outros aprendiam. Ele não. Era mais o exercício

²⁶ Em entrevista pessoal concedida a mim em 30 de abril de 2019.

²⁷ Em entrevista pessoal concedida a mim em 26 de maio de 2019.

de escrever e ter um colega do lado ajudando ele, para ter logo a parte prática. Então, eu tinha consciência “Hoje não vai ser uma aula maneira para o Ryan. Porque não vai ser. Não é. Ele tá só copiando, ele tá exercitando a escrita, mas teatro mesmo ele não tá”. Então por isso que eu tenho repensada essa coisa da escrita, de entrar na sala de aula e dar texto, e falar. Eu acho que não é esse o caminho para o Teatro dentro do ensino público, com dois tempos, ainda mais no contexto que a gente tá, sabe? O teatro para mim é uma arma, de verdade! E aí eu perco meu tempo, e o tempo deles, enquadrando o teatro como uma disciplina igual às outras, e NÃO É! Então é isso vou fazer escrito, eu sei que o Ryan não vai captar. Então vou trazer uma imagem, porque ele é vidrado em imagem. Então eu vou contar uma história. Então vou pedir “Desenha aí!” ou “Faz massinha”. E aí ele vai entendendo. Então eu acho que é mais nesse sentido. Não é adaptar o conteúdo, mas a forma. Como você vai trabalhar com aquele aluno.

*

Aí eu fui fazer “O Sol Brilha com eles”, aí o Ryan chegou no meio da roda, ele começou: “Por que a rotação da Terra em volta do Sol...” e aí eu falei: “Caraca! Caraca! Que que eu vou fazer?” E foi muito bom, porque ele foi explicando o sistema solar, tá ligado? E aí eu falei assim: “Genial!” e ele: “Não sei o quê, porque a Terra não sei o quê, não sei o quê lá...” Eu deixei ele falar, fica todo mundo meio assim. Aí eu: “Ryan olha só, o que que você gosta de fazer?” E aí ele nunca fala “O sol brilha”, ele fala “O sol QUE brilha” e aí ele vai explicando: “Tridente! Não sei o que!” Aí a gente tem que adivinhar o que que ele tá falando. Aí: “É Pequena Sereia!! E aí nas turmas dele a gente sempre brincava assim, não pode dizer diretamente o que é e a gente tem que adivinhar. Aí foi muito maneiro, que fica assim alguma coisa nova no jogo né. “O sol que brilha” – pão – queijo – ketchup: Pizza! E aí tó vai, e aí todo mundo embarca! (Prof.^a Caroline Barbosa)²⁸

A experiência com Ryan foi muito importante para Carol, que relata sempre de forma emocionada e orgulhosa o caminho traçado entre seu primeiro dia, cheia de inseguranças, e todo o trabalho feito de inclusão nos jogos, nas cenas e nas produções realizadas partindo dos desejos e das possibilidades que ele oferece.

Eu tive medo.

Primeiro dia de aula, escola nova, os alunos estavam enfileirados e ele falava alto palavras que, de início, me pareciam desconexas. A mãe dele sempre junto [importante ressaltar]. Pensei: "será que vai ser da turma que dou aula? O que eu vou fazer, meu Deus?" Não demorou muito e a resposta veio. Lá estava ele, pulando, entrando na sala feliz, falando, falando e a turma em silêncio no primeiro dia de aula no primeiro tempo. "E agora, meu Deus?"

Foi um processo de troca que nunca imaginei viver. O Ryan ama a arte, ele é um grande artista. Nas mãos dele massinha colorida. Foi ali que vi o lugar de aproximação. E que aproximação linda! Ele fez o fogo que o Prometeu roubou, inclusive ele fez o próprio Prometeu. Ele fez a arma que seria objeto cênico dos colegas. Com as mãos, nos detalhes, ele construía imagens que surgiam a partir de conversas nas nossas aulas. Como o Ryan me ensinou! Como ele foi protagonista das minhas inquietações, das minhas perguntas a respeito de minha formação, de quem sou como artista e como uma pessoa que nunca havia lidado com alguém tão genial como ele. Ele é genial!

²⁸ Em entrevista pessoal concedida a mim em 24 de janeiro de 2019.

Como se não bastasse a emoção do início dessa semana, chego na escola para dar os últimos tempos de aula, totalizar 10 tempos seguidos e a inspetora me pergunta: "Já te deram o seu presente?". Quando olho... vejo essas obras de arte e desmorono. Eu choro porque tem um nó na minha garganta. Tem dias que eu tenho vontade de gritar, de fugir, de não sair da cama, mas quando vejo isso, eu tenho vontade de ficar, de me jogar mais, de pensar que apesar de difícil, de deixar a cabeça fritando, de sentir os pés inchados de ficar tanto tempo em pé e a garganta arder de tanto falar, tem alguma coisa que vale a pena. Tem algum sentido estar ali, estar naquela turma, conhecer o Ryan, o irmão dele que é lindo como ele e a mãe que é preciosa.

Hoje a vontade de gritar foi de alegria, de felicidade, esse presente foi pra mim o melhor presente que eu poderia ter ganhado esse ano, por tudo o que passei, vivi, vi acontecer, por todas as dúvidas que me surgiram, por todos os medos e obstáculos que tive que enfrentar.

Obrigada, Gaivota Vie. Você sabe que me ajudou muito. Estou feliz. (Relato e foto publicados pela Prof.^a Caroline Barbosa em suas redes sociais no dia 29 de novembro de 2018, ao fim do primeiro ano da sua primeira – e até então única – experiência com um estudante autista incluído em classe regular)



É muito interessante observar como os professores, por conta da teoria e das práticas metodológicas da pedagogia teatral, descobrem no dia a dia das aulas que a chave para se trabalhar com autistas incluídos é partir da individualidade dos sujeitos da turma e das demandas do coletivo. Ainda que afastados de qualquer elaboração teórica a respeito de educação especial e autismos, os professores de teatro, com um olhar um pouco mais atento e trazendo a possibilidade desses indivíduos terem contato com linguagens artísticas como teatro

e música na escola, acabam por descobrir por conta própria em sua prática que é “preciso estar vivo para lidar com essas figuras” (Prof. Humberto Diegues)²⁹.

O professor não pode julgar o bom ou mau pois que não existe uma maneira absolutamente certa ou errada para solucionar um problema: o professor, com um passado rico em experiências, pode conhecer uma centena de maneiras diferentes para solucionar um determinado problema, e o aluno pode aparecer com a forma cento e um que o professor tem então não tinha pensado. Isto é particularmente válido nas artes. O julgamento por parte do professor-diretor limita tanto a sua própria experiência como dos alunos, pois ao julgar, ele se mantém distante do momento da experiência pura e raramente vai além do que já sabe. Isto o limita aos ensinamentos de rotina, às fórmulas e outros conceitos padronizados, que prescrevem o comportamento do aluno (SPOLIN, 1979, p.7).

O que percebo no trabalho desses professores tão atentos é que a arte e os professores de teatro não recuam! Não recuam diante das diferenças, e não recuam frente às dificuldades estruturais e institucionais de realizarem seu trabalho da melhor maneira possível. O que encontrei nessa minha investigação foram profissionais-professores-artistas vivos, sensíveis e dispostos a jogar com todas as pessoas que frequentam suas aulas.

Essa formação, é o teatro que nos dá.

²⁹ Em entrevista pessoal concedida a mim em 30 de abril de 2019.

CAPÍTULO 3 – OFICINA DE TEATRO CIRCULANDO – O PROJETO DE EXTENSÃO COMO FISSURA EM UMA UNIVERSIDADE EM RECONSTRUÇÃO



Oficina de Teatro Circulando – setembro, 2018.
Foto: Tavie Gonzalez

Na Escola de Teatro da UNIRIO, bem como em outras escolas e universidades atualmente, os Projetos de Extensão se apresentam como importantes dispositivos para a formação integral dos estudantes como acadêmicos, pesquisadores, professores e ainda como cidadãos pertencentes a uma sociedade.

Como apontado por Boaventura de Souza Santos, os projetos de extensão universitária podem e devem construir um diálogo, que considero imprescindível, entre a pesquisa acadêmica e as demandas da sociedade, tendo grande importância principalmente considerando o momento político atual, onde há uma tentativa ostensiva de desmonte da educação pública em todos os níveis, a tentativa de uma “mercadologização” do ensino, além de ataques às minorias sociais de forma geral.

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no *curriculum* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. [...] as actividades de extensão deve ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da

exclusão e da discriminação social e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados (SANTOS, 2011, p. 54).

A Escola de Teatro da UNIRIO possui diversos projetos de extensão cadastrados engajados nessa construção de vínculo entre universidade e sociedade. Posso citar como exemplos: o *Teatro Renascer – Corpocasa*, que trabalha teatro e performance com pessoas da terceira idade; o *Hospital como universo cênico*, que há vinte anos leva música e teatro aos pacientes do Hospital da Lagoa; o *Programa Enfermaria do Riso*, que trabalha palhaçaria como apoio no tratamento de crianças em enfermarias infantis; o *Programa Teatro em Comunidades*, que há 9 anos atua no Complexo da Maré com projeto de Arte Educação; e o *Programa de extensão Cultura na Prisão*, que desde 1997 auxilia pessoas encarceradas em seus processos de reconstrução de identidade e reinserção na sociedade, entre outros. Dentro desses projetos, docentes, discentes e a comunidade constroem, atrelado ao conhecimento acadêmico e à pesquisa, um conhecimento que considera formas plurais e não hierárquicas de saber, e de práticas em acordo com a sociedade e a realidade da comunidade em que a universidade se insere.

A Extensão é entendida, portanto, como processo acadêmico, definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação dos estudantes, na qualificação dos professores e no intercâmbio com a sociedade, implicando em relações multi, inter e transdisciplinares e interprofissionais, tornando o ambiente universitário vivo, estimulante e criativo. (<http://www.unirio.br/proreitoriaodeextensaocultura>)

Em se tratando de sociedade e escola inclusiva e educação especial, na UNIRIO encontramos o projeto de extensão *Oficina de Teatro Circulando - Ateliê de Teatro para jovens e adultos com transtornos mentais*.

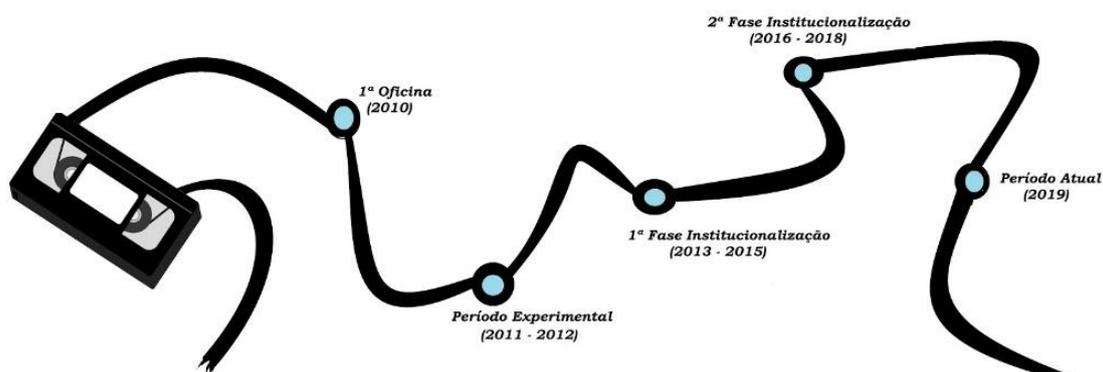
Como discutido nos capítulos anteriores, há ainda uma defasagem curricular e de discussão na formação dos professores de teatro no que diz respeito a educação especial ou a escola inclusiva. Enquanto projeto de extensão universitário que possui como objetivo a democratização e a pluralização do conhecimento acadêmico, envolvendo a comunidade universitária em questões de relevância social, a *Oficina de Teatro Circulando* possibilita que os graduandos da Escola de Teatro da UNIRIO experienciem o universo da prática teatral em relação com pessoas com autismo e outros transtornos mentais e síndromes, tanto em estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, quanto como voluntários ou ainda como bolsistas, fazendo-os refletir e se relacionarem com a realidade desses indivíduos.

Atualmente, a *Oficina de Teatro Circulando – Ateliê de Teatro pra jovens e adultos com transtornos mentais* é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Atuação Cênica, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Joana Ribeiro e da Prof.^a Ms.^a Adriana Bonfatti. O projeto já recebeu prêmios, realizou eventos, ministrou oficinas de formação e sensibilização para professores em parceria com a UFMG, participou de congressos e produziu publicações. É um dos projetos que fazem parte do Laboratório Artes do Movimento, sendo assim abrigado na Sala Nelly Laport, que fica disponível para o horário das oficinas e possui armários para armazenamento dos materiais de trabalho. O projeto possui ainda bolsistas de extensão vinculados ao projeto, possui verba para manutenção e compra de materiais e recebe outros bolsistas e pesquisadores voluntários da universidade.

Mas nem sempre foi assim.

O Ateliê tem sua primeira experiência no ano de 2010, antes mesmo de a nova lei de inclusão ser implementada, em uma parceria entre o Coletivo Teatro de Operações e o Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP – UFRJ), sendo institucionalizado na UNIRIO apenas em 2013, e passando, desde sua fundação, por diversos momentos e fases diferentes.

Para falar da história do *Circulando*, dividirei os últimos 9 anos em cinco fases principais, começando pela primeira oficina ocorrida como um teste em 2010 e indo até o ano atual (2019).



Como em toda linha do tempo, essa cronologia não acontece da forma estanque como a fita apresenta. A transição entre uma fase e outra se dá de forma simbiótica e orgânica, apesar de aqui eu selecionar alguns marcos apenas como forma de organização. Considero que cada uma dessas fases tem igual importância no desenvolvimento, no crescimento e na construção do projeto como se encontra hoje.

3.1 - Primeira oficina (2010)

De acordo com o *Relatório de experiência do oficinairo Caito Guimaraens na Oficina Circulando, no período de novembro de 2010 a dezembro de 2012*, publicado como anexo em meu Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Teatro, intitulado *O “não-método” como método na Oficina de Teatro Circulando, o Ateliê de Teatro Circulando*, se inicia a partir da demanda de uma paciente já frequentadora de outros dispositivos do projeto *Circulando e traçando laços e parcerias: atendimento para jovens autistas e psicóticos em direção ao laço social*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Freire no Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica do Instituto de Psicologia da UFRJ, do qual a *Oficina de Teatro Circulando* é hoje um braço.

O projeto na UFRJ possui uma variedade de modalidades de atendimento voltadas para adolescentes e adultos autistas, psicóticos e portadores de outros transtornos e síndromes. De acordo com o que cada paciente apresenta ou aponta como pista, são oferecidas atividades como *Acompanhamento Terapêutico, Oficina de Desenho, Ponto de Encontro* e também a *Oficina de Teatro*. Trata-se assim de um dispositivo clínico que pretende, instalado fora do ambiente hospitalar, inventar novas possibilidades, caminhos e saídas para essas pessoas no que diz respeito à inserção, interação e relação delas com o mundo e a sociedade.

À época da fundação da Oficina de Teatro, a então mestrandanda do Departamento de Teoria Psicanalítica da UFRJ, Bettina Mattar, procurou Lucas Oradovschi, na ocasião estudante de Teatro da UNIRIO e integrante do Coletivo Teatro de Operações, sondando o interesse do grupo em ministrar oficinas de teatro para pessoas com autismo dentro do projeto coordenado pela Prof.^a Ana Beatriz Freire. O grupo, como coletivo que desde a época já pesquisava formas de conjugar ativismo político e teatro (na época especificamente no projeto Teatro na Prisão), e que desde então possui uma pesquisa específica sobre Pedagogias Periféricas, aceitou esse novo desafio pedagógico proposto, e assim, em novembro de 2010, acontece em caráter experimental, a primeira vivência da *Oficina de Teatro Circulando*.

O combinado é que as oficinas teriam continuidade desde que houvesse interesse por parte dos pacientes, já que não havia uma demanda específica por parte da equipe do Circulando nem um projeto pedagógico específico da parte do Teatro de Operações. Não se sabia o que queria, não se sabia muito o que fazer, nem se haveria interesse por parte dos pacientes (GUIMARÃES In: GONZALEZ, 2014. p.36).

Segundo o relato de Caito, nenhum integrante do Coletivo Teatro de Operações havia tido experiência ou possuía qualquer conhecimento sobre autismos. O não repasse de

informações prévias sobre os pacientes que participariam da oficina ou sobre psicose e autismos a partir de leituras psicanalíticas, se apresentou também como uma escolha da equipe e coordenação do projeto na UFRJ, a fim de que os oficinairos de teatro não se prendessem em vícios ou padrões de comportamento.

Nessa primeira experiência, os oficinairos prepararam a sala Glauce Rocha (uma sala do Centro de Letras e Artes da UNIRIO que possui aproximadamente 200 m²) com uma grande variedade de objetos que eles consideravam como estimuladores sensoriais e criativos – comida, água, terra, folhas secas, objetos aromáticos, com diferentes texturas, máscaras variadas, figurinos, adereços, um tecido de acrobacia aérea e uma caixa de som com microfone.

Nessa ocasião, a equipe de oficinairos chegou a elaborar um roteiro simples, prevendo jogos de aquecimento corporal, de escuta e atenção, e algumas situações cênicas para serem improvisadas.

A ideia, como não sabíamos o que esperar, e dadas as nossas experiências pedagógicas anteriores em zonas limítrofes, que nos permitiam esperar quase qualquer coisa, era nos municiarmos o suficiente para termos saídas à medida que fossemos percebendo a demanda dos pacientes: objetos para quase tudo que se possa pensar e uma estrutura de exercícios bastante aberta (GUIMARÃES In: GONZALEZ, 2014. p.37).

Entretanto, segundo Caito, quando os pacientes chegaram, acompanhados dos clínicos estagiários do *Projeto Circulando*, começaram rapidamente a interagir com os objetos, cada um a seu modo e já mostrando seus interesses e escolhas como sujeitos. “Uma jovem foi direto para o tecido no teto; outro começou a mexer numa máscara; outro retirou objetos de cima das cadeiras, sentou-se e passou a 'investigar' esses objetos [...]; um outro jovem ainda caminhava entre as dezenas de cadeiras”.

Observando a postura dos pacientes diante do espaço proposto previamente pelos oficinairos, Oradovschi indaga um dos clínicos estagiários e pergunta-lhe se poderiam começar a implementar o planejamento pensado ou se "já estaria 'rolando'".

"Já está 'rolando'" foi a resposta que Lucas recebeu.

O que 'rolou' na primeira oficina ou encontro, nos deu a medida do que teríamos pela frente. Primeiro acendeu uma luz sobre esses pacientes sobre os quais não sabíamos nada, senão que eram autistas: um grupo de jovens com idades variando entre 16 e 26 anos, muito heterogêneo no sentido da manifestação do autismo, com diferentes graus de comunicação verbal (na verdade quase todos num grau baixíssimo ou quase inexistente), pouca ou nenhuma interação entre eles próprios, relação física intensa e não usual com determinados objetos. Em segundo lugar, nos mostrou que seria necessário uma abordagem diferente da usada numa oficina convencional: já que 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 um oficinairo normalmente estabeleceria de acordo com seus objetivos, a observação individualizada desses pacientes e o desenvolvimento de procedimentos específicos para cada um passou a ser a regra, exigindo mais que um oficinairo por oficina (GUIMARAENS In: GONZALEZ, 2014. p. 37-38).

Se estabelece a partir daí uma forma de trabalhar na oficina que parte da invenção de ferramentas específicas de jogo para cada paciente, numa busca por relação com cada um desses sujeitos que se apresentam de forma tão diferente na comunicação e na relação. Além disso, estabeleceu-se ainda que essa busca pela relação seria sempre mediada ou construída a partir da interação com os diversos objetos disponíveis, e, dada a falta ou redução do recurso verbal, foi no corpo e no movimento que os oficinairos do Teatro de Operações encontraram um canal de diálogo com essas pessoas. Não por acaso houve a demanda específica por uma oficina de teatro, linguagem artística que propicia essa disponibilidade e maleabilidade nas formas de se comunicar, se relacionar e de se colocar enquanto corpo no mundo.

3.2 - Período Experimental (2011-2012)

Vale ressaltar que acredito que de certa forma a *Oficina de Teatro Circulando* segue ainda hoje tendo caráter experimental, haja vista que o trabalho está pautado no que parte de cada participante, e há rotatividade tanto de oficinairos quanto de pacientes/participantes. Todavia, o período que chamo aqui de experimental diz respeito aos dois primeiros anos de realização da oficina, onde, de acordo com o relatório de Caito Guimaraens, “participaram do Ateliê em momentos distintos seis oficinairos vinculados ao grupo Teatro de Operações, e cerca de dez pacientes, alguns com maior regularidade outros com menor. [...] em torno de cinco clínicos estagiários da equipe do projeto Circulando”.

Apesar de não falarem com o intuito de se comunicar, os pacientes não deixavam de se movimentar. Correr e jogar o corpo contra a parede e, em seguida, atirar-se no chão; repetir o movimento circular dos ventiladores; caminhar de um lado a outro 'medindo' as paredes do espaço com velhas fitas vhs; e tocar objetos, deslocá-los pelo espaço e anexá-los ao corpo de modos pouco usuais; eram alguns dos movimentos executados pelos pacientes sem que ninguém pedisse pra que os fizessem. Um movimento sugere: uma postura corporal, uma forma de ocupação do espaço em níveis, planos, com direções, ritmo, intensidade, emprego de energia, etc. Através da codificação desses movimentos em cada paciente, passamos, num primeiro momento, a buscar relação tentando intervir ou entrar no curso no qual o movimento era executado. O que poderia significar imitar algumas vezes o movimento e, havendo uma resposta positiva, na próxima repetição mudar alguma coisa na execução e perceber qual a resposta, ou simplesmente gerar pequenos

obstáculos espaciais ou temporais no curso do movimento. Num segundo momento, adicionamos a possibilidade de relação por atração indireta, algo como uma armadilha: construo um movimento com objetos que não convidam ninguém a participar diretamente, mas que pode ser atrativo o suficiente para que haja alguma intervenção de algum paciente, seja o interrompendo ou o copiando (GUIMARAENS In: GONZALEZ, 2014. p.39).

A partir do entendimento de que cabia aos oficinairos uma ação menos propositiva, que não demanda excessivamente e que se coloca como uma “presença regulada”, a passividade passou a ser uma estratégia de trabalho na Oficina de Teatro. Passa-se a trabalhar sem um planejamento prévio para cada encontro, sendo a única preparação a tentativa de potencializar as propostas que aparecessem naquela interação e de também criar propostas variadas, já que na maioria das vezes o que vinha dos oficinairos era radicalmente negado e rejeitado.

Segundo o relato do oficinairo Caito, esse modo de trabalho tão disponível e entregue, num primeiro momento gerou estranhamento nos clínicos que acompanhavam a oficina, mas por outro lado foram muito bem aceitos pelos pacientes que, aos poucos, foram permitindo algum tipo de aproximação. Com o passar do tempo e da experiência dos oficinairos com esses indivíduos, uma série de possibilidades de jogo e de diálogo foram surgindo, deixando cada vez mais claro que tudo que se dava era proposto e construído a partir da relação entre oficinairos e pacientes.

O objetivo era conquistar a confiança dos pacientes, buscando a aproximação e o contato através de alguma das qualidades supracitadas do movimento e desenvolver jogos que criem zonas intersticiais de comunicação. Zonas que não sejam nem a nossa linguagem comum que eles negam, nem a deles que desconhecemos. Percebemos que se fazemos um esforço para nos aproximarmos de seu universo, eles respondem de maneira menos resistente ao nosso, como ficou claro nos depoimentos dos pais que apontaram maior receptividade ao contato físico para um, maior desenvoltura na fala para outro, maior tolerância em situações de espera, como num engarrafamento para uma outra jovem (GUIMARAENS In: GONZALEZ, 2014. p. 43).

Com o passar desses dois anos, a oficina, que começou em caráter experimental e que dependia do interesse dos pacientes para continuar existindo, seguia atraindo novos interessados, tanto dentro da equipe do *Projeto Circulando* na UFRJ e entre pais de outros pacientes que gostariam que os filhos participassem, quanto entre estudantes das Escolas de Teatro e de Música da UNIRIO.

Nesse período, ainda sem o vínculo institucional com a UNIRIO, a Oficina de Teatro seguiu acontecendo na parceria entre o IP da UFRJ e o Coletivo Teatro de Operações. Havia dificuldade de conseguir espaço adequado nas dependências da Universidade para realização

da oficina e também de local para guardar o material utilizado na oficina. As aulas eram oferecidas em espaços alternativos, como o campo de futebol da UFRJ, os jardins da UNIRIO, a Casa da Ciência da UFRJ, a Pista Cláudio Coutinho, entre outros locais, e osicineiros levavam e traziam de volta para a casa todo o material que conseguiam carregar.

Nessa fase, as oficinas aconteciam no primeiro ano (2011) uma vez por semana, com encontros de uma hora, e no segundo ano (2012), com dois encontros de uma hora por semana.

No momento em que o Teatro de Operações pensava em formas de manter o projeto funcionando e de organizar o conhecimento produzido, já que “certamente já havia pessoas que trabalhavam com autistas no campo da arte e nos interessava descobrir quem eram e como faziam, não estávamos começando do nada”, um episódio, que novamente parte da forma de interagir com o mundo dos pacientes do projeto, desencadeou todo o processo de institucionalização da *Oficina de Teatro Circulando* na UNIRIO.

Um dos pacientes, que tinha por costume sair da sala onde a oficina ocorria e caminhar pelos corredores do CLA, certo dia invadiu a aula de dança da prof.^a Joana Ribeiro. Ele já havia percebido o que ocorria na sala em outras oportunidades através das janelas, mas dessa vez aproveitou a brecha do final da aula quando todos estão indo para os vestiários, e invadiu a sala fazendo diversos movimentos diante dos espelhos. Ainda o acompanhamos em duas aulas a convite da prof.^a Ribeiro. Percebemos que no campo da dança, já que trabalhávamos com movimento, encontraríamos material que poderíamos aproximar à nossa prática, e em Ribeiro, até pelo trabalho que desenvolve há anos na área do movimento e da saúde mental, uma pessoa que poderia contribuir bastante (GUIMARÃES In: GONZALEZ, 2014. p. 44).

Dessa forma, em março de 2013, momento em que eu entro no projeto a convite da jáicineira do Coletivo Teatro de Operações Aline Vargas, a “*Oficina de Teatro Circulando – Ateliê de Teatro para jovens com transtornos mentais*” foi institucionalizada na UNIRIO, sendo cadastrada como Projeto de Extensão, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Joana Ribeiro e vinculado ao Departamento de Interpretação da Escola de Teatro.

3.3 - 1ª Fase de Institucionalização (2013-2015)

Nesse primeiro período de institucionalização do projeto, o dispositivo continua acontecendo em dois horários diferentes, sendo uma turma quinta-feira pela manhã e outra sexta-feira à tarde. Em três anos, mais de vinteicineiros passaram pela oficina de teatro, entre estagiários de psicologia, bolsistas e voluntários das Escolas de Teatro e de Música da UNIRIO, atendendo por volta de quinze pacientes, que passam a ser chamados por nós de “participantes” – após alguns meses de reivindicação e discussão entre equipes, já que nem o termo “paciente”

nem o termo “aluno” contemplava o trabalho e a relação que se estabelece no espaço da Oficina de Teatro entre o participantes e os oficinairos.



Oficina de Teatro Circulando – 2014
Foto: Arquivo Circulando

Entendendo a importância do caráter investigativo e experimental do projeto, a professora Joana assume a coordenação com a certeza de que o trabalho que acontece na oficina é tão único e pessoal que de fato o que importa é o processo, a vivência na oficina e as relações que nela se estabelecem. Assume dessa forma uma coordenação que se preocupa em garantir o funcionamento da oficina, gerenciando toda a parte burocrática e documental do projeto enquanto projeto oficial cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIRIO, mas que coloca o projeto, como ela mesma diz, como “um projeto de discentes, feito por discentes e onde esses discentes é que entendem o trabalho que acontece”. Joana não estabelece então uma relação de oficinaira do projeto, mas sim de coordenadora e organizadora.

Nesses primeiros anos, ainda com as reorganizações e adaptações da mudança que ocorre com a institucionalização, os oficinairos ainda precisavam, num primeiro momento transportar materiais de casa. Depois, a Denise “da xerox” passou a deixar que guardássemos o material num cantinho da sala dela e em seguida a professora Lúcia Helena de Freitas (Gyata) nos forneceu um armário em sua sala para essa função. Também ainda era uma realidade nesses primeiros anos de institucionalização, darmos a oficina cada semana em uma sala diferente

(nem sempre adequada), e algumas vezes em nenhuma, o que nos levava a retomar espaços já antes utilizados pelo Teatro de Operações, como a arena do Núcleo de Estudos das Performances Afro-Ameríndias da UNIRIO (NEEPA) ou o campinho da UFRJ.

Com o passar do tempo, o projeto foi crescendo, tanto do ponto de vista estrutural quanto do ponto de vista da pesquisa e da prática.

Nesse primeiro período de institucionalização, osicineiros do *Projeto Circulando* passaram a produzir, para além da prática na oficina, material a respeito dessa experiência, divulgando o trabalho dentro da comunidade acadêmica da UNIRIO e ganhando assim cada vez mais visibilidade e reconhecimento. Já em abril de 2013, logo após a institucionalização, o projeto se apresenta pela primeira vez à comunidade acadêmica na V Semana do Ensino do Teatro, organizando uma mesa intitulada “Arte, ensino e saúde mental”, mediada pela Prof.^a Joana e tendo como convidados, além dosicineiros Caito Guimarães e Aline Vargas, a Prof.^a Dra. Angel Vianna (FAV), a Prof.^a Dra. Ana Beatriz Freire (Coordenadora do *Projeto Circulando* no Instituto de Psicologia/UFRJ), a Prof.^a Dra. Marta Peres (Dança e Direção Teatral/UFRJ), a Prof.^a Márcia Feijó (Coordenadora da pós CDE/FAV e mestranda em Educação UFRJ) e o Dr. Vitor Pordeus (médico/ator - Instituto Nise da Silveira). Também em 2013, a Prof.^a Joana Ribeiro apresenta o projeto *Oficina de Teatro Circulando* no encontro Anual da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas), realizado na UFMG.

Em 2013 e 2014, asicineiras Aline Vargas (dezembro de 2013), Eu e Natalia Katsivalis (novembro de 2014) escrevemos nossos Trabalhos de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro, falando sobre *a Oficina de Teatro Circulando*, sendo esses os primeiros textos acadêmicos escritos poricineiros da Escola de Teatro a respeito desse dispositivo específico dentro do *Projeto Circulando*.³⁰

Também em 2014, o projeto recebe seu primeiro prêmio de Melhor Apresentação Oral no Encontro de Extensão da Semana de Integração Acadêmica da UNIRIO.

³⁰ GONZALEZ, 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.
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.
SALLES, Nathalia Katsivalis. *CIRCULANDO ENTRE EXPERIÊNCIAS DE TEATRO. Um Ateliê de Teatro para Jovens Autistas*. Rio de Janeiro, RJ. UNIRIO, 2014.



Eu, Natalia Katsivalis e Katiuscia Dantas, em outubro de 2014, após a apresentação oral que recebeu a primeira premiação do Projeto Oficina de Teatro Circulando no Encontro de Extensão da Semana de Integração Acadêmica da UNIRIO. Foto: Arquivo Circulando

No final do ano de 2014, há ainda a criação do dispositivo “Oficina dos pais”, como forma de propiciar uma atividade específica para as mães (maioria esmagadora dos frequentadores), pais e cuidadores dos participantes da oficina de teatro. Esse novo dispositivo, começa como uma forma de ocupar esses responsáveis, para que não fiquem ociosos e também para que não acabem assumindo uma postura de observadores da oficina, mas com o tempo foi se tornando mais um importante dispositivo dentro do *Projeto Circulando*, sendo hoje uma oficina com demanda e objetivos próprios relacionados ao trabalho específico com esses grupos.

A proposta de um trabalho voltado exclusivamente para os pais e acompanhantes se deu logo em seguida à oficialização do Projeto da Oficina de Teatro, através da solicitação da alunaicineira Aline Vargas, que passou a realizar o trabalho com esses responsáveis que ficavam sem ocupação nos jardins do Centro de Letras e Artes aguardando o Ateliê com os participantes autistas se encerrar. Iniciados os trabalhos deste novo Ateliê no ano de 2015, a equipe de psicologia logo introduziu a escuta também nessas Oficinas, entendendo a oportunidade de ouvir aquelas pessoas em uma nova circunstância, diferente daquela de clínica. Esta possibilidade, com certeza, oportunizaria a realização de um trabalho mais potente com os pacientes (BAPTISTA, 2018, p. 18).

3.4 - 2ª Fase de Institucionalização (2016-2018)

Nesse segundo período de institucionalização, o projeto se consolida na UNIRIO, continua recebendo consecutivos prêmios e começa a estabelecer parceiras e vínculos muito importantes, dentro e fora da universidade.

Nessa fase, num primeiro momento (até o final de 2017) a oficina continua acontecendo em 2 dias da semana, mas a partir de março de 2018 ela passa a ocorrer apenas às quintas-feiras pela manhã.

É nesse período também que o projeto passa a realizar seu evento anual, nomeado *Encontro Circulando com o Autismo*, que vem desde 2016, trazendo visibilidade para o *Projeto Circulando* e fomentando discussão sobre autismos, arte, saúde mental e educação inclusiva dentro da universidade e na formação dos professores, gerando troca de informação, formação e prática em todos esses campos.



Oficineiros no I Encontro Circulando com o Autismo – 2016
Foto: Arquivo Circulando



Equipe e alguns participantes do III Encontro Circulando com o Autismo – Dezembro de 2018.
Foto: Wenderson Fernandes

Um bom exemplo dessas parcerias é a troca gerada entre UNIRIO e UFMG através dos projetos *Oficina de Teatro Circulando* e *Arte e Diferença*, que começa no *II Encontro com o Autismo*, em 2017. A convite de Joana e Adriana, a Prof.^a Dr.^a Anamaria Fernandes (da Faculdade de Dança da UFMG, onde coordena um projeto chamado *Arte e Diferença*, que oferece oficinas de dança e teatro para pessoas com deficiência e autismos e seus responsáveis, tendo ainda uma grande experiência fora do Brasil no trabalho de dança com pessoas dentro do espectro autista), esteve na UNIRIO dando uma palestra sobre seu projeto na UFMG, mostrando um filme sobre seu trabalho na França, e ainda ministrando uma oficina de dança partindo da experiência no projeto *Arte e Diferença*.

Dando prosseguimento a essa parceria de troca de experiência e conhecimento no campo da arte, saúde mental e deficiência, em setembro de 2018 osicineiros do *Projeto Circulando* participam em Belo Horizonte do *I Encontro Corpos Mistos – II Congresso "Autismo, dança e educação"*, onde conheceram o projeto *Arte e Diferença*, trocaram experiências e falaram sobre a prática na *Oficina de Teatro Circulando*, além de ministrarem, em conjunto com osicineiros do projeto *Arte e Diferença*, a primeira oficina *Dança, Teatro e Autismo*, voltada para a comunidade acadêmica da UFMG, professores e a comunidade como um todo, incluindo pessoas com e sem deficiência ou transtorno mental.



Oficina “Dança, Teatro e Autismo” na UFMG – Belo Horizonte, 14 de setembro de 2018.
Foto: Wenderson Fernandes

Da mesma forma, em novembro de 2018, asicineiras Débora e Ana Clara, do projeto *Arte e Diferença*, participam do *III Encontro com o Autismo*, na UNIRIO, onde apresentam suas experiências na prática do projeto *Arte e Diferença* além de ministrarem pela segunda vez, junto com osicineiros da *Oficina de Teatro Circulando*, a *Oficina Dança, Teatro e Autismo*, voltada, como da primeira vez, para a comunidade acadêmica, dessa vez da UNIRIO, professores e a comunidade como um todo, incluindo pessoas com e sem deficiência ou transtorno mental.



Oficina “Dança, Teatro e Autismo” na UNIRIO – Rio de Janeiro, 07 de dezembro de 2018.
Foto: Wenderson Fernandes

Essa mesma oficina ainda teve como desdobramento uma terceira, ministrada apenas pelosicineiros da *Oficina de Teatro Circulando* aberta para os estudantes de todos dos cursos de licenciatura da UNIRIO a pedido da Comissão de Acessibilidade da UNIRIO, órgão bastante recente na universidade³¹. Essas oficinas se apresentam com o objetivo de trabalhar a sensibilização e a disponibilidade corporal dos participantes, em diálogo com o trabalho realizado e as experiências dosicineiros desses dois projetos com dança (*Arte e Diferença*), Teatro (*Oficina Circulando*) e autismos, buscando a descoberta de um olhar para os jogos explícitos e implícitos e as diversas possibilidades de comunicação com o outro. Pensando na importância social que há na discussão desse tema e da experiência nesse campo, ao fim das oficinas aconteceram rodas de conversa a respeito do assunto.

No início de 2016, acontece a entrada, a princípio como vice-coordenadora, para apoiar o trabalho de Joana, a Prof.^a Ms.^a Adriana Bonfatti. Em agosto do mesmo ano, à ocasião do desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado de Joana, Adriana assume a coordenação e Joana a vice-coordenação.

Adriana tem uma coordenação que se propõe mais presente no sentido da oficina e das propostas de trabalho dentro da oficina. Esse olhar diferente para o trabalho, gera um período um pouco menos experimental e autônomo para os estudantes que ali estagiam, sendo o primeiro (e até então o único) momento em que há a tentativa de experimentar uma estética/prática/pedagogia pré-existente para que se aplique na *Oficina de Teatro Circulando*, já que Adriana se coloca para oficiar junto com os estudantes de graduação e traz para a prática da oficina um olhar que parte de sua pesquisa acadêmica enquanto analista de movimento dentro do sistema Laban-Bartenieff.³²

³¹ “O Reitor da UNIRIO, Prof. Dr. Luiz Pedro San Gil Jutuca, considerando a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que institui o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior); o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, a Lei 7.611 de 17 de novembro de 2011 que garantem o Direito das Pessoas Especiais e a Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003 para Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista instituiu em 2016 uma Comissão Permanente para propor e consolidar as ações desenvolvidas pela comunidade universitária e prestar suporte às atividades de envolvam a acessibilidade na Universidade.” (<http://www.unirio.br/acessibilidade/comissao-de-acessibilidade>)

³² “O Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento é um sistema teoricamente complexo e poético criado e desenvolvido a partir do trabalho de Rudolf Laban (1879-1958) e Irmgard Bartenieff (1900-19810 cujas teorias, princípios e terminologia tornaram possível descrever, criar, experimentar, analisar e registrar o movimento humano. Com uma linguagem que possui vocabulário, terminologia e símbolos próprios, este sistema pode olhar o corpo em movimento a partir de sua menor unidade até a sua organização mais complexa em frases, tendo como referência as quatro principais categorias que constituem o sistema: Corpo (Body), Esforço (Effort), Forma (Shape) e Espaço (Space). De uma maneira bastante sintética, ao olhar um movimento, a partir da categoria Corpo, procuramos perceber o que se move; este mesmo movimento a partir da categoria Esforço nos informa como o corpo se move; com a referência da categoria Forma teremos a informação de com quem ele se move; e a partir da categoria Espaço procuraremos perceber onde o corpo se move. Os componentes do movimento podem ser estudados, identificados e analisados de maneira isolada nestas categorias ou em relação um ao outro na medida em que eles se informam e se transformam mútua e continuamente. Os estudos de Bartenieff associados às teorias

Também em 2016, após uma doação de material feita pelas professoras Joana Ribeiro e Adriana Bonfatti, o *Laboratório Artes do Movimento* (salas anexas à Sala Nelly Laport) que havia sido inaugurado em 2015 como espaço físico, começa a ser equipado. O *Projeto Circulando*, que já vinha desenvolvendo seu trabalho na sala Nelly Laport, é acolhido também nesse espaço do *Laboratório Artes do Movimento* e passa a ter um lugar para guardar seu acervo e também um espaço para suas reuniões semanais. Em 2017, o *Projeto Circulando* passa ainda a ter disponível outra sala (além da Nelly Laport) na Escola de Teatro para a realização da oficina com as mães, pais e responsáveis.³³

Em 2018, há a implementação da prática de aquecimentos elaborados e sistematizados pelos estudantes do teatro para o momento anterior à oficina. Estes aquecimentos se apresentam, do meu ponto de vista, como uma importante ferramenta de pesquisa e experimentação para osicineiros de teatro. A metodologia de base dessa atividade inclui adaptações de jogos teatrais com variados objetivos (ressignificação de linguagem, ressignificação de objetos, ressignificação do corpo, noções de espaço e tempo diversos, percepção corporal, percepção sensorial, interação não verbal, concentração e etc.) cumprindo ainda a função de ativar o olhar, o corpo e a percepção dos estudantes atuantes na oficina, colocando-os em um estado de disponibilidade e atenção que é imprescindível para o trabalho.

de Laban vêm sendo utilizados há algum tempo em inúmeras áreas que envolvem o estudo do movimento: na fisioterapia e na psicologia, dando suporte nos diagnósticos e na recuperação dos pacientes; na dança e nos esportes onde a quantidade, qualidade, eficiência e precisão de um movimento ganham importância a cada milésimo de segundo; como instrumento de criação para coreógrafos e dançarinos; críticos de dança; na avaliação de habilidades administrativas junto aos recursos humanos das empresas; na antropologia através dos estudos comparativos entre estilos de movimento de diferentes culturas; nas escolas, propondo uma educação pelo movimento; e no teatro, onde professores de interpretação, atores e diretores de todo o mundo conjugam um treinamento corporal de qualidade a uma experiência artística transformadora” (BONFATTI, 2011, p. 26-29).

³³ Como direção de trabalho, desde 2014, com aicineira Aline Vargas, foi articulado um grupo para ocupar as mães, pais, responsáveis e cuidadores dos participantes da Oficina e Teatro Circulando, durante o tempo da oficina dos autistas. Através do desenvolvimento da percepção corporal, dos jogos, exercícios teatrais, passeando também por outras linguagens artísticas, como a música e as artes plásticas, a oficina busca em um primeiro momento, sensibilizar, aumentar a autoestima e ampliar a expressividade. Assim como na oficina com os autistas, também a oficina com os responsáveis tem como objetivo maior fazer com que estas pessoas consigam se perceber como sujeitos, como homens e mulheres, para além de sua relação tão particular de pais, mães e parentes destes jovens e adultos com transtornos mentais. Dentro do Projeto Circulando, as atividades direcionadas aos responsáveis e cuidadores se mostra de fundamental importância também para efeitos de tratamento dos entes autistas e psicóticos, e também se apresenta como fonte de pesquisa e escrita para os estudantes de Teatro. Em 2018, Janaína Baptista escreve seu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Teatro, *Ressignificando os 'escombros' de um sujeito esquecido: Memória e narrativa em uma experiência em ensino do teatro no projeto de extensão Circulando com Autistas*, falando a respeito desse dispositivo específico.

Relatório de Condução de Aquecimento – 05.04.2018. Aplicado por: Demilson Sant Ana. Relatora: Tavié Gonzalez

AQUECIMENTO CRIADO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO COM DOIS DOS PARTICIPANTES

[...] 2. Pique do pinguim: iniciado com um jogo de pique-pega em que os jogadores deveriam assumir um corpo de um pinguim, correr com esse corpo, se esquivar com esse corpo. Em seguida, um pique-corrente, com corpo de pinguim. Todos com corpo de pinguim. Começou com um dos jogadores tentando pegar os outros (todos se locomovendo pelo espaço como pinguins). Ao pegar saem de mãos dadas para pegar os outros, até que todos estão de mãos dadas. (Registro em vídeo)

Questões trabalhadas: Consciência corporal, corpo extra cotidiano, alteração temporal, movimentação em tempo esgarçado, ocupação e percepção espacial, trabalho em grupo, colaboração, contato físico.

3. Jogo do Bambolê: Inicialmente todos caminham pela sala e escolhem um lugar nesse espaço. A partir dele, de olhos fechados iniciam uma nova caminhada, às cegas, até esbarrar com alguém. Estabelecem-se assim, duplas. Cada dupla, usando um bambolê como mediador do contato, deve estabelecer algum tipo de comunicação. A partir disso um dos integrantes da dupla passa a guiar o seu companheiro de trabalho. A mediação do contato é sempre obrigatoriamente feita através do objeto bambolê. [...] Num segundo momento as duplas ganham mais um bambolê, e a experimentação passa a ser no campo da interação do objeto com o corpo do outro. [...] O jogo se estabelece da forma mais orgânica possível, de forma que o objeto e os corpos sejam explorados nas suas mais variadas possibilidades.

Questões trabalhadas: confiança, cuidado, atenção, percepção espacial, percepção sensorial, contato físico, mediação de contato através de objeto. (Relatório feito por mim na observação do aquecimento realizado no dia 05 de abril de 2018.)



Aquecimento realizado por Demilson no dia 05 de abril de 2018, com a presença de oficinairos de teatro, de psicologia e de um dos participantes. Jogos criados a partir da vivência com os participantes na oficina.

Foto: Tavié Gonzalez

Especificamente para os estagiários e bolsistas do curso de Licenciatura em Teatro, esse momento de aquecimento e sua sistematização são muito importantes, por trazer o entendimento da necessidade de acessar esse lugar de atenção e disponibilidade quando estamos como professores em sala de aula, inclusiva ou não, mas também por construir um repertório variado de atividades, jogos, discussões e propostas de trabalho para serem realizados em grupo e que possuem a preocupação com o universo autista. Essa prática apresenta possibilidades de trabalho com diferentes objetivos e que valorizam as mais diversas formas de comunicação e expressão possíveis num trabalho incluindo indivíduos com TEA, podendo ainda ser ampliada como estratégia de trabalho em classes regulares com autistas incluídos.

3.5 - Período atual (2019)

Atualmente (desde janeiro de 2019), a Oficina de Teatro Circulando está novamente sob a coordenação da Prof.^a Joana Ribeiro e vice-coordenação da Prof.^a Adriana Bonfatti, conta com sete oficinairos de Teatro (Tavie Gonzalez, Brenda Curitiba, João Zabeti, Nina Malm, Tony Félix, Ulli Castro e Isabelle Cardoso), e seis oficinairos estagiários do Instituto de Psicologia da UFRJ (Nathalia Dib, Caio Lucini, Mariana Correa, Marinez Marques, Leonardo Santos e Beatriz Alves). Frequentando a oficina são treze participantes atualmente, entre autistas, psicóticos e pessoas com outras síndromes ou transtorno mental, e como sempre, uns com mais, outros com menos frequência. Além desses, as oficinairas Janaina Baptista (PPGAC/UNIRIO) e Rafaela Sampaio (IP/UFRJ) realizam atualmente a Oficina com as mães, pais e responsáveis dos participantes.

Com a retomada da coordenação pela Prof.^a Joana, há nesse momento uma reorganização dos oficinairos no sentido em que o projeto passa novamente a ter um caráter de projeto desenvolvido pelos próprios estudantes, sem a presença da coordenação enquanto oficinaira, ou mesmo da proposta de uma pedagogia já existente a ser aplicada ou observada na prática da oficina Circulando. Joana, como no início da institucionalização do projeto, faz a opção de não se colocar como oficinaira. Deste modo, estamos nesse momento, com novos oficinairos, uma quantidade maior e mais diversa de participantes e retomando o caráter experimental e laboratorial da oficina, no sentido de que parte da demanda e das formas de expressão e comunicação dos participantes para que o trabalho se estabeleça.

3.6 - Métodos utilizados na Oficina de Teatro Circulando - Por que o Circulando contempla a formação desses professores?

Do meu ponto de vista, enquanto professora de teatro, formada pela UNIRIO, estagiando no projeto Circulando durante minha formação, e também dos colegas que pude entrevistar e ler a respeito do Circulando, a possibilidade de viver essa experiência se apresenta como um importante suporte na formação no que diz respeito ao ensino do teatro em tempos de escola inclusiva.

A possibilidade de experimentar esse universo de forma prática, podendo articular com a teoria aprendida e discutida nas disciplinas da Licenciatura em Teatro, traz segurança e conhecimento imprescindíveis para o professor que será inserido em um mercado de trabalho em que as escolas são inclusivas.

Fica difícil separar a minha formação do Circulando. Foi lá que, paralelamente ao projeto Teatro em Comunidades da UNIRIO, me formei como educadora, na prática, pesquisando enquanto atuava nas aulas e criava um pensamento crítico acerca do que estávamos realizando nos encontros teóricos. (Aline Vargas, professora de teatro, graduada pela UNIRIO, membro do Coletivo Teatro de Operações, atuante como oficina de Circulando de 2010 a 2017. Em entrevista pessoal concedida a mim em 1 de maio de 2018.)

Além da perspectiva de simplesmente colocar os estudantes em contato com essas pessoas num campo propício para criação e invenção dentro da arte e do teatro, como se pode observar no trajeto por mim relatado acima, no que diz respeito ao método, a oficina de teatro Circulando começa de forma experimental e indica ainda hoje a importância da manutenção desse caráter experimental e laboratorial.

Como citado, desde a primeira oficina, onde se apresenta propositalmente a tática de os oficinairos terem apenas o mínimo de informação prévia sobre autismos e os participantes da oficina, apresenta-se a necessidade de um certo esvaziamento de conhecimentos e propostas previamente estabelecidas para se conseguir algum tipo de resultado nesse trabalho. O conhecimento vem *a posteriori*, a avaliação teórica também. Qualquer tipo de aprofundamento na pesquisa é importante, entretanto, parte das relações que se estabelecem na prática da oficina, e não o contrário.

Em meu TCC, onde falo um pouco sobre o método adotado pela oficina (na ocasião – 2014 – nomeando como “não-método”, haja visto a inexistência de planejamento prévio ou uso

de metodologia aplicável ao grupo como um todo), já fica explicitado o quanto a relação dentro da oficina é o que determina o trabalho que será feito com cada indivíduo.

A proposta da Oficina, desde o início, consiste em partir da forma de expressão proposta pelos próprios autistas, como seus movimentos repetitivos, para estabelecer comunicação e relação com eles [...]. As propostas de atividade feitas pelosicineiros se configuram a partir do conhecimento adquirido a respeito de cada autista através da nossa observação individualizada da subjetividade dos mesmos (GONZALEZ, 2014, p. 11).

Como a Oficina Circulando lida com jovens e adultos autistas, que possuem uma forma muito própria de ser, de estar e se comunicar com o mundo, e sendo o Transtorno do Espectro Autista uma condição que se manifesta de formas bastante distintas, o trabalho precisa ser individualizado, partindo das questões específicas de cada participante, o que torna impossível a aplicação de um método único ou a elaboração de um planejamento prévio da aula. É necessário se despir de métodos predeterminados. É necessário estar aberto para construir, desconstruir e reconstruir o método a cada minuto durante a oficina.

Na oficina, antes de qualquer coisa, seguimos os caminhos apontados pelos alunos estabelecendo, aos poucos, uma relação de parceria que nos permite encontrar, juntos, novas formas de estar no mundo. Ao abrir essa zona de relação, estamos favorecendo também a construção de laços sociais. Nosso trabalho é um trabalho de constante criação. Um trabalho que não cessa. Que se faz junto, quando as pessoas chegam. É difícil e inesperado (VARGAS, 2013, p. 24).

Dessa forma, a oficina possui uma metodologia que rompe com a lógica meritocrática e hierárquica ainda vigente no ensino regular. O modo de proceder comoicineiro no Circulando não se configura como um método pré-determinado e a oficina não tem como objetivo alcançar um fim ou comunicar um conhecimento científico para os participantes autistas envolvidos. O objetivo é estabelecer relação com indivíduos que apresentam algum tipo de diferença nas formas de se comunicar, interagir e se relacionar com o mundo.

Considero de suma importância na prática dos professores, em classe inclusiva ou não, o entendimento de que a escola como formadora de cidadãos deve operar de forma minimamente horizontal.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as

possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2004, p. 12, grifos do autor).

De muitas formas é essa postura pedagógica que é incentivada e trabalhada pelos oficinairos na Oficina de Teatro Circulando: “assumindo-se como sujeito também da produção do saber [...] criar possibilidades”. No caso da oficina em específico, criar possibilidades de relação para quem se relaciona de formas incomuns, possibilidades de diferentes formas de expressão e comunicação para quem se comunica de forma pouco compartilhada. Criar possibilidades para que esses indivíduos, que possuem um transtorno mental que dificulta sua relação com essa sociedade que cobra tanta padronização e compartilhamento de comportamentos, se relacionem com o mundo e com o outro, se comuniquem e sejam entendidos à sua maneira, sendo de fato integrados naquele espaço.

O circulando entra na minha formação já no final da graduação. Assim, sinto que o projeto aprofundou certos pensamentos que tinha em relação ao trabalho em sala de aula. Talvez o ego do professor em relação ao próprio trabalho e ao ego possa cegar certas possibilidades que o estudante traz e que não fiquem claras [...]. No projeto Circulando as relações são horizontais e afetivas, o oficinairo está em função do participante. Não somente como filosofia de trabalho, mas porque a relação com o autista não dá espaço para a pura hierarquia a partir de convenções pré-estabelecidas. (Pedro Maia, estudante do curso de Licenciatura em Teatro da UNIRIO e bolsista de extensão do projeto Circulando em entrevista pessoal concedida a mim em 30 de julho de 2018.)

Dessa forma, os oficinairos enquanto educadores e jogadores, muitos deles estudantes de Licenciatura em Teatro, exercitam a capacidade de se colocarem disponíveis, atentos e abertos para a troca e o jogo dentro das mais variadas formas de ser, estar e se comunicar do autista, habilidades essas que se fazem extremamente necessárias no trabalho em classe inclusiva ou não.

Para além dessa quebra da meritocracia e do “ensino bancário” de forma radical na formação dos professores que passam pela *Oficina de Teatro Circulando*, e também do aprendizado sobre diferentes corpos, condições mentais e formas de se comunicar e se relacionar que ocorre na prática da oficina e na vivência com esses participantes, os estagiários oficinairos do projeto têm ainda o acompanhamento da equipe e da coordenação da Teoria Psicanalítica da UFRJ, onde participam de supervisão técnica semanal, e podem, a partir da prática na oficina, articular pensamento teórico e prático acerca do que aponta a psicologia e psicanálise a respeito de pessoas com autismos e psicose.

Pensando no que as entrevistas com os professores trazem como panorama atual nas escolas inclusivas, onde estudantes (regulares e incluídos) e professores são colocados sem nenhum tipo de preparação ou pensamento a respeito, e onde a aula de artes/teatro se apresenta como um espaço privilegiado para trabalhos de corpo e de diferentes formas de expressão e comunicação, que tanto favorecem o desenvolvimento, aprendizado e inclusão dos mais diversos tipos de estudantes na escola regular, vejo o projeto *Oficina de Teatro Circulando* como uma espécie de fissura nas citadas formas e métodos de educação tradicional, não inclusivas, vigentes ainda hoje em todo o sistema de ensino, que reproduzem a lógica meritocrática, valorizando determinados conteúdos, formatos e espaços, de acordo com a demanda do capital e da produção de mão de obra, em detrimento de outros, resumindo todos a conteúdos encaixotados e prontos para todos os indivíduos que frequentam a escola, sem considerar as diferenças e pluralidades dos sujeitos que ali se formam, sendo validados inclusive na formação dos professores de forma geral.

Abertura de fissuras é a abertura de um mundo que se apresenta como fechado. É a abertura de categorias que em sua superfície negam o poder de fazer humano, para descobrir em seu núcleo o fazer negado e encarcerado. Nas palavras de Marx, é crítica *ad hominem*, a tentativa de romper as aparências de um mundo de coisas e forças incontroláveis e para entender o mundo em termos de poder do fazer humano. O método da fissura é dialético, não no sentido de apresentar um fluxo organizado de tese, antítese e síntese, mas no sentido de uma dialética negativa, a dialética da inadequação. Dito de forma simples, pensamos o mundo a partir de nossa inadequação. O método da fissura é o método da crise: queremos entender a parede não a partir de sua solidez, mas de suas fissuras; queremos entender o capitalismo não como dominação, mas a partir da perspectiva de sua crise, suas contradições, suas fraquezas, e queremos entender como nós mesmos somos essas contradições (HOLLOWAY, 2013, p. 12-13).

Desloco aqui a noção de Fissura no sistema capitalista, trazida por Holloway, para a realidade da escola e da universidade (como consequência) em reconstrução. Implementar e defender um projeto como o Circulando significa defender uma universidade e uma escola que pretende “abrir um mundo que se apresenta fechado”.

Como dito, esse sistema de ensino e a estrutura atual da escola básica, que busca encaixotar e padronizar os indivíduos em prol da manutenção do capitalismo e suas opressões, reforçam a exclusão de pessoas com autismo – e outras diferenças. Projetos como o Circulando, e tudo o que pode alimentar a prática da disciplina de teatro dentro do ensino regular nesse sentido, de questionar a escola e a sociedade atual, estabelecem o que Holloway aponta como valores mais caros à convivência humana: “camaradagem, dignidade, amorosidade,

solidariedade, fraternidade, amizade, ética: todos esses nomes que contrastam com as relações mercantilizadas, monetizadas pelo capitalismo” (HOLLOWAY, 2013, p. 45).

De forma sistematizada e resumida, do meu ponto de vista, a *Oficina de Teatro Circulando* oferece para os professores de teatro em formação na UNIRIO (e não só): uma vivência que os coloca em contato com sujeitos autistas diversos, trazendo a prática da sociedade (e da escola) inclusiva para a universidade e atendendo a uma demanda que parte e continua partindo da comunidade; uma experiência pedagógica diferente e desafiadora, tal qual se apresenta a escola inclusiva; possibilidade de articulação de pensamento com o conteúdo estudado na graduação e nas experiências em sala de aula inclusiva ou não; conhecimento teórico acerca de autismos, saúde mental, psicologia, psicanálise, e para os estudantes de licenciatura conseqüentemente, a respeito de escola e educação inclusiva; experimentação e criação de possibilidades de jogos mais plurais que consideram diversos tipos de indivíduos e objetivos para além do conteúdo programático escolar ou do espaço de tratamento médico; troca e repasse de (in)formação e experiência através das oficinas, publicações, eventos, e etc.

CAPÍTULO 4 – CADERNO CIRCULANTE DE JOGOS

Ao longo de toda a minha pesquisa e escrita, busco deixar claro o quanto aposto, partindo da minha experiência no projeto Circulando e das entrevistas com os professores de teatro atuantes em escolas inclusivas e com oficinairos da Oficina de Teatro Circulando, que para se conseguir entrar em contato, diálogo ou conversa com uma pessoa (ou estudante) com autismo, é necessário observar e entrar em contato com o sujeito que há, para além dos autismos, em cada um desses indivíduos. Dessa forma, **a ideia desse capítulo NÃO é apresentar um material pronto para ser usado em sala de aula com estudantes autistas incluídos em geral.**

O que se pretende aqui é uma ilustração de exemplos de como pode-se partir de uma questão/sintoma, que aparece como demanda de um indivíduo autista, para criar atividades e jogos que contemplem também uma turma ou grupo, inclusive do ponto de vista curricular, de forma integrada e não excludente.

É esse tipo de disponibilidade para usar o que vem dos estudantes (autistas ou não) para construir a aula, que aponto aqui como uma possível facilitadora na inclusão de todos os indivíduos de forma equivalente nas classes regulares, pensando antes nos sujeitos, nas suas necessidades e nas suas formas de ser e estar no mundo. Entretanto, como professora e a partir da minha pesquisa, sei o quanto são necessárias e importantes também propostas que integrem as diversas pessoas que frequentam a sala de aula contemporânea, pensando em formas de introdução dos conteúdos curriculares existentes.

Na presente proposta, uso as “Áreas de Experiência” do Fichário de Jogos Teatrais da Viola Spolin (me utilizo inclusive do termo para substituir os tradicionais “objetivos” ou “conteúdos”), e também os objetivos apontados pelos oficinairos para os jogos de aquecimento na Oficina de Teatro Circulando, numa tentativa de demonstrar possibilidades de articulação entre o que percebo como possível de se trabalhar com um sujeito autista e os conteúdos curriculares existentes para a disciplina de Teatro, que devem ser trabalhados com a turma como um todo, independente de condição física ou mental.

Jogar unifica e aprimora o instrumento de corpo/mente como um todo. Permitindo o confronto consigo mesmo e com os outros. Um ser humano único caminha galgando novos degraus na vida onde vemos, ouvimos, cheiramos, tocamos, pensamos, comunicamos, trabalhamos, vivemos, somos! Os jogos teatrais podem intensificar e alertar a percepção, servindo às necessidades curriculares (SPOLIN, 2014, p. 75).

Para isso, apresento aqui 4 personagens, baseados em participantes com os quais tive contato na Oficina de Teatro Circulando (os nomes foram alterados por questões éticas). Busquei citar quatro sujeitos bastante diferentes entre si, em suas questões relacionadas ao Espectro Autista, idade, disponibilidade corporal para jogos e formas de se comunicar e interagir. São apresentações escritas de forma pouco formal, bastante afetiva e que buscam mostrar a figura tal qual ela se apresenta para mim, na minha experiência e na dos meus colegas oficinairos do Circulando (foram entrevistados os oficinairos Aline Vargas, Brenda Curitiba, Caito Guimaraens, Demilson Santana, Luan Vieira e Pedro Ivo Maia).

Após cada apresentação de personagem, trago algumas propostas de jogos, as **“Invenções para jogar em grupo”**, criadas por mim como aposta de atividade para uma turma ou grupo onde aquele indivíduo específico estivesse incluído (apostas essas que poderiam ou não funcionar em determinados grupos, bem como qualquer outra).

Essas atividades foram criadas partindo de jogos que ocorreram na relação entre o participante e os oficinairos no âmbito da Oficina de Teatro Circulando, e por isso são precedidas de um breve relato do jogo que a originou, no tópico **“De onde saiu?”**.

Após a apresentação do jogo, listo algumas **“Áreas de experiência”**, que são os possíveis conteúdos e objetivos trabalhados por aquela atividade para todo o grupo. As caricaturas que aparecem no início da apresentação de cada um desses personagens foram feitas por mim, a partir de fotos tiradas em momentos de interação desses participantes comigo.

É importante ressaltar que a Oficina de Teatro Circulando é um espaço privilegiado, de emissão controlada de estímulos e de possibilidade de aprofundamento individualizado nas formas de se comunicar e se relacionar de cada um dos participantes. O professor na sala de aula regular inclusiva muito provavelmente não terá a mesma possibilidade de observação e reconhecimento desses indivíduos que nós, enquanto oficinairos, temos no espaço da oficina.

O que sugiro aqui como possibilidade facilitadora do trabalho em classes inclusivas é que o professor, partindo do que consegue ter de pistas sobre a forma de ser, estar e se relacionar dos diversos estudantes, inclusive dos autistas, crie jogos possíveis para todo o grupo, sabendo sempre que são apostas. Como na prática da Oficina Circulando, nem todas as apostas darão certo, ou darão certo à sua maneira.

É importante também pontuar que um estudante autista pode se relacionar com os jogos e suas regras de forma muito diferente da dos estudantes regulares, dentre os quais também podem aparecer diversas dificuldades e pluralidades na relação de jogador. Alguns dos participantes citados aqui têm muito mais disponibilidade para cumprir regras e se colocar de

forma organizada no espaço do que outros, e é imprescindível que o professor tenha abertura para essas formas diferentes de se posicionar no jogo, sabendo que todas são válidas.

Como a ideia aqui é que qualquer professor ou pessoa, por mais leiga que seja no que diz respeito à Educação Inclusiva ou autismos, consiga entender esse movimento de partir de um comportamento, atitude ou diferença na interação de um estudante específico (no caso, com autismo), e criar um jogo possível de ser feito com toda uma turma, como aposta na inclusão das diversas pessoas no jogo e na aula de teatro, faço a escolha de, neste capítulo, abrir mão de me utilizar dos termos psicanalíticos que norteiam o trabalho na Oficina de Teatro Circulando.

Entretanto, vale ressaltar que, pelo próprio fato de se tratar de uma experiência de método criada a partir da relação com esses indivíduos dentro da Oficina de Teatro Circulando e, por isso pensada teoricamente à luz da psicanálise, não se exclui a possibilidade de que esses jogos trabalhem não só os conteúdos programáticos a serem dados para a turma – partindo das questões trazidas por um estudante com autismo –, mas que também é possível que haja ainda algum efeito terapêutico, no sentido de facilitação do desenvolvimento escolar daquele indivíduo autista especificamente. A aposta, bem como ocorre na oficina Circulando, é que o sujeito autista tendo suas formas de expressão e comunicação consideradas para o processo de aprendizagem, pode vir a conseguir então acessar as atividades, conteúdos e discussões à sua maneira, o que muito provavelmente seria mais difícil de ocorrer com discussões e atividades trazidas encaixotadas, prontas para todos, sem pensar nas questões específicas dos indivíduos da turma.

Por fim, apresento o Caderno de Aquecimentos da Oficina de Teatro Circulando (2018.1), material que considero relevante não só como apresentação de uma prática importante na preparação dosicineiros para atuarem naquele contexto, mas também como uma possível ferramenta de pesquisa e experimentação para atores e professores em formação.

Ressalto novamente que a ideia desse texto NÃO é apresentar um material pronto ou um manual para ser usado de forma generalizada em sala de aula com estudantes autistas, ou ainda como fonte de formação para professores, mas que pretende sim fomentar a percepção de que estar atento, aberto e disponível para dialogar com as diferentes demandas, formas de escuta e de fala das diversas pessoas que ocupam o espaço da escola e da sala de aula pode ser a chave para uma escola e uma sociedade mais integrada e inclusiva (ou menos excludente).

4.1 - CIRCULANTE - Histórias e Jogos

Personagem 1: Fred, meu amigo artista multitalentos.



Fred é um rapaz alegre e despojado, tem hoje seus 28 anos. Conheci Fred há 6 anos, fomos muito amigos por dois ou três anos, mas já fazia dois que eu não o encontrava. Esse ano, Fred reapareceu na minha vida e nós estamos retomando nossa amizade, afinal, estamos os dois diferentes!

Sua mãe, Dona Ivone, é muito carinhosa e preocupada. Seu filho Fred é sua vida, e ela adora tirar fotos dele para postar orgulhosa em suas redes sociais. Sendo assim, Fred está sempre muito bem arrumado. Além disso, ela trabalha na balada e leva Fred com ela. Ele tem vários amigos da noite que ele adora e vê todo fim de semana!

Fred anda sempre com algum objeto agarrado consigo, às vezes é um radinho, às vezes é uma garrafa... às vezes são vários ao mesmo tempo (o que pode indicar que Fred não está tão bem naquele dia). Ele tem muito apreço pelos objetos que escolhe, e não é legal que outra pessoa mexa neles sem pedir, afinal, é muita falta de educação pegar algo que não é seu, não é verdade?



A garrafa de Fred, e este ao fundo ao piano durante a Oficina Circulando
Foto: Tavie Gonzalez

Fred tem seus momentos de nervosismo, como qualquer pessoa. Se você mexer no objeto dele, por exemplo, ou se tocá-lo sem permissão, pode ser que ele bata em você! Mas é importante entender que se você apanhou dele, é porque avançou algum limite...é a forma dele de te dizer isso. Então, quando acontece comigo, eu peço desculpas, mas não sem demonstrar pra ele que aquilo me machuca. Em alguns momentos, Fred tem dificuldade de entender esse limite entre ele e a outra pessoa, então é bem importante mostrar pra ele quando ele também avança esse limite.

Uma coisa muito legal sobre o Fred é que ele adora música e é muito eclético, e se tem uma brincadeira que ele gosta é a de implicar comigo tentando me fazer adivinhar em qual música ele está pensando! Chega bem pertinho de mim e sussurra no meu ouvido alguma frase ou parte de uma música! Às vezes eu levo um tempão pra adivinhar, até porque ele é muito eclético (mas adora um pagodinho e um axé) e o Fred fica cada vez mais me sacaneando e rindo de mim quando eu não adivinho!

Em compensação, quando eu acerto, passamos um tempão cantando juntos! A verdade é que depois que eu acerto, só posso parar de cantar quando ele deixa. Se eu parar, ele me pede pra continuar.

Ah, o Fred adora desenhar! Às vezes, a gente se encontra só pra desenhar juntos! Uma coisa que também adoramos fazer é misturar desenho com massagem! Enquanto um de nós desenha, o outro faz massagem nas costas de quem está desenhando. É bastante divertido para o Fred, e eu também gosto, por que deixa ele feliz quando ele não está muito bem! De vez em quando, Fred quer enrolar a gente pra ficar desenhando ao invés de fazer outras atividades, mas com jeitinho ele acaba se animando e levantando.

O Fred não curte muito ficar parado. Na verdade, de vez em quando ele curte (principalmente quando está desenhando ou quando não está num dos seus melhores dias), mas na maioria do tempo ele fica andando sem parar pela sala, ocupando todo o espaço. Isso não é um problema, o que não dá é pra ficar sentado parado só porque mandaram, não é mesmo? Dá pra fazer qualquer coisa se movimentando...

Lembra que eu falei que ele gosta de música? Por vezes ele vai até o piano, ou pega o violão, e fica repetindo, e repetindo, e repetindo a mesma nota. Em um dos dias em que ele estava fazendo isso, comecei a dançar junto com o ritmo dele repetindo a nota! E não é que ele achou legal? Às vezes eu só danço, ou às vezes eu pulo e bato o pé no mesmo ritmo, às vezes eu uso a bola ou outro objeto pra dançar junto comigo no ritmo em que ele bate a nota. Ele adora e fica me desafiando (o Fred adora me sacanear e me desafiar). Muda de nota pra ver se eu mudo a dança, ou para de repente pra ver se eu paro, e morre de rir quando eu entendo.

E por falar em morrer de rir, Fred adora fazer riso-terapia. Já ouviu falar? É bem fácil, você para junto com seus amigos em círculo e começa a rir. Simples assim! Mas tem que rir com o corpo todo! Jogar os braços pro alto! Jogar o corpo pra trás! E rir bem alto! É muito divertido!

Como disse no começo, Fred gosta de usar objetos. Para abraçar, para brincar, para fazer sons e também para jogar! Isso mesmo: jogar! Às vezes pro alto, às vezes pra frente, às vezes na tentativa de acertar alguém ou algo. É bom tentar escapar ou pegar com as mãos caso ele jogue em você, e isso também pode ser uma brincadeira ótima! Ele joga e você escapa. Ou joga de volta. Ou todos jogam juntos tudo pro alto! Rola até de juntar isso com a Riso-terapia (*Risos*).

O Fred tem algumas questões com os orifícios do corpo e as vezes tenta inserir coisas no próprio corpo através deles. Volta e meia ele tem otite, por exemplo, porque colocou algum objeto dentro do ouvido. A Dona Ivone normalmente avisa quando ele não está bem de saúde, e aí nós já sabemos que naquele dia, Fred vai querer ficar mais quietinho, desenhar deitado no chão, ou até mesmo dar uma dormidinha. Quando é assim, a gente procura não cobrar muito do Fred, porque embora ele pareça não estar tão presente nesses dias, na verdade ele está sim,

só que do jeito dele. Ele pode não estar fazendo as atividades propostas, mas de vez em quando a gente escuta a risada dele reagindo a algum acontecimento ou fala, ou ele mesmo se levanta se aproxima e observa o que está acontecendo antes de prosseguir na atividade que lhe é mais confortável naquele dia e etc.

Eu falei que o Fred compõe? Sim. Ele compõe! E compõe em grupo! Muitas vezes ele chega falando uma frase ou algumas palavras soltas... E com elas nós podemos fazer músicas das quais Fred se lembrará por muitos e muitos anos, e vai sempre cantar com você se divertindo muito! É uma ótima forma de reviver memórias do Fred depois de passar um tempo sem vê-lo! Nesse nosso reencontro, eu cantei pra ele uma música que nós compomos juntos há 5 anos atrás, e não é que ele lembrou? Cantou comigo e nós rimos muito!

“São Conrado, desgraçado! São Conrado, desgraçado! Muito bem feito! Muito bem feito!”

Mas de tudo, o que eu acho mais bonito no Fred é o olhar! Ele te olha no fundo dos olhos, sabe? Ele te pega pela mão pra chamar tua atenção e te olha no fundo dos olhos. Ele faz isso pra pedir ajuda, faz isso pra você prestar atenção nele, e também faz isso pra fazer com que você se afaste. Com o tempo a gente aprende a entender o que é que ele está tentando dizer com aquele olhar tão profundo e bonito!

Estar com o Fred é muito divertido e cheio de surpresas boas! Com atenção, cuidado e bastante disponibilidade tudo vira brincadeira...

... e toda brincadeira é uma conversa.

Invenções do Fred para jogar em grupo

1. Jogo da bola e do piano

De onde saiu?

Com o Fred, esse jogo aconteceu mais de uma vez. Ele sempre senta ao piano (ou pega o violão) e repete insistentemente a mesma nota. Numa tentativa de troca, me aproximei dele que estava no piano e usei uma bola de pilates para bater na parede no mesmo ritmo do piano. Quando Fred mudava as notas, eu me deslocava no espaço (se ele andasse com as mãos para a esquerda, eu movia meu corpo para esquerda, por exemplo) continuando a bater a bola na parede no ritmo do piano. Quando ele parava eu parava, quando ele tocava num tempo mais

rápido, eu aumentava a velocidade da batida da bola na parede. Se estabelece assim um jogo em que Fred me desafia o tempo todo tentando me enganar, parando e voltando a tocar de repente, me olhando e rindo enquanto eu espero ele voltar. Uma variação que ocorre desse jogo é Fred em pé tocando o violão, e o oficinairo massageando o corpo dele com pequenas pancadinhas, acompanhando o ritmo do violão.

Descrição da aposta:

Em duplas, define-se quem é o jogador 1, e quem é o jogador 2.

No primeiro momento, o jogador 1 deve propor um som com um ritmo definido (pode ser usando o corpo, paredes, carteiras, a voz, algum objeto ou instrumento musical), e o jogador 2 precisa criar um outro som no mesmo ritmo, acrescido de um movimento corporal (valendo todos os exemplos acima, porém não podendo ser uma imitação do jogador 1, e sim uma variação acrescida de um movimento).

O primeiro deve tentar atrapalhar e implicar com o segundo, mudando o ritmo, parando de repente, se locomovendo para produzir o som e etc., e o jogador 2 deve estar sempre indo de acordo com o ritmo proposto pelo jogador 1.

Após algum tempo, determinado pelo professor, invertem-se os papéis.

Áreas de Experiência: Noção de ritmo; Percepção e expressão corporal; Percepção e expressão vocal; Ressignificação de objetos; Improviso teatral; Concentração; Interação; Jogo de espelho; Comunicação/diálogo; Jogo com comunicação não verbal; Exploração do movimento corporal; Resposta, extensão e exploração do som; Jogo de olhar e ver; Aquecimento ativo; Revigoramento.

2. Jogo da Riso-terapia

De onde saiu?

Fred um dia deu um tapa em um oficinairo que, para sinalizar que aquilo o machucava, iniciou imediatamente um choro exagerado e caricata. Fred então dá uma gargalhada, achando graça da cena do oficinairo, que começa a gargalhar junto com ele, de forma igualmente exagerada. Se estabelece assim um jogo de alternância e variação de gargalhadas entre os dois.

Essa vinheta acontece em 2012, e ainda hoje, essa é uma excelente forma de estabelecer contato em grupo com Fred. O jogo atualmente ocorre não só mais em dupla, mas também com ele e mais 2 ou 3icineiros, alternando quem gargalha e variando sons, movimentos e intenções a cada gargalhada.

Descrição da aposta:

Andando pelo espaço da sala de aula (já sem as carteiras enfileiradas, caso seja uma sala de aula regular), os estudantes devem observar o espaço, ocupar os espaços vazios e olhar nos olhos dos colegas que cruzam seu caminho. Ao comando do professor devem se juntar em duplas (ou trios, grupos, dependendo do tamanho da turma), uns de frente pros outros e começar a gargalhar, alternadamente (um de cada vez), e em cada vez o estudante deve fazer alguma variação no som da gargalhada, no movimento corporal e/ou na expressão facial.

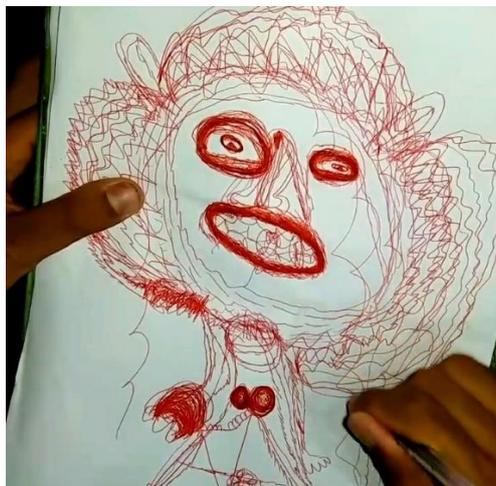
Ao comando do professor, todos andam novamente pelo espaço, olhando nos olhos até que haja novamente o comando para formar novas duplas e gargalhar. Repete-se algumas vezes, de acordo com a quantidade de estudantes, ou do interesse dos mesmos pelo jogo.

Ao final, faz-se uma roda com toda a turma, e propõe-se uma rodada de gargalhadas, um de cada vez. Pode ser em sentido horário, ou anti-horário, ou até mesmo aleatório, de acordo com a vontade de cada um, mas segue-se com as propostas de variação corporal, sonora e de expressão facial.

Áreas de Experiência: Empatia; Triangulação; Percepção e expressão corporal; Percepção espacial; Concentração; Atenção; Olhos nos olhos; Interação; Interdependência; Ficalização da emoção; Comunicação/diálogo; Jogo com comunicação não-verbal; Exploração de movimento corporal; Jogo dramático; Aquecimento vocal; Percepção e expressão vocal.

3. Desenho massageado

De onde saiu?



Desenho feito por Fred
Foto: Arquivo Circulando.

Fred adora desenhar. Uma das formas mais interessantes de expressão dele é o desenho.

Em muitos momentos Fred se utiliza do desenho, além de forma de se expressar, como forma de barrar a nossa chegada até ele. Se fecha fazendo seu desenho e tenta não interagir. Nesses momentos, desenhar junto com ele funciona muito bem como porta de entrada para me aproximar.

Ao retornar para a oficina em 2019, em seu primeiro dia, ele não estava muito bem. Estava com alergia, nariz entupido, havia tido febre à noite e estava um pouco chateado. Não quis interagir, tentou agredir alguns oficineiros e em seguida deitou-se para desenhar, sem “comprar” nenhuma proposta ou tentativa de aproximação. Me deitei ao lado dele, a uma certa distância, peguei uma folha, e comecei a desenhar cantando a música do “São Conrado, desgraçado” (citada acima e no jogo 4) bem baixinho, como que para mim mesma. Ele imediatamente se lembra da música, me olha sorrindo e começa a cantar junto comigo enquanto desenhamos. Aos poucos, enquanto desenhávamos e cantávamos, fui me aproximando até estar perto o suficiente para tocá-lo. Me sentei ao lado dele e coloquei a mão em suas costas iniciando uma massagem, perguntando “aqui pode?”, ele respondeu “aqui pode”.

Comecei então a massagear suas costas de acordo com o ritmo em que ele desenhava: Se fizesse desenhos circulares, eu massageava em movimentos circulares, se o traço fosse lento e fluido, a massagem seguia esse ritmo, se estivesse fazendo rabiscos rápidos, a massagem era mais rápida, se fizesse pontinhos, a massagem era feita dando leves pancadinhas nas costas.

Em alguns momentos, tentei mudar o local da massagem, indo para a cabeça ou para as pernas. Sempre perguntando “aqui pode?”. Ele me respondeu “Aqui pode” apenas nas costas e nos braços. Quando tentei na cabeça ou nas pernas a resposta foi um “Aqui não”, acompanhado de uma cara de chateação.

O jogo se estendeu por bastante tempo. Fred e eu nos divertimos muito, já que assim que ele sacou a relação do desenho com a massagem, começou a me desafiar. Parava de repente, variava a velocidade dos traços, tudo isso se divertindo e rindo bastante. Outras variações desse desenho com massagem já ocorreram, antes e depois desse acontecido em específico.

Descrição da aposta:

Em duplas, um dos jogadores se deita de maneira confortável para desenhar no chão, com uma folha de papel e giz de cera (ou lápis de cor, caneta... o que tiver). Essa atividade pode ainda ter música de fundo se todos da turma gostarem.

O jogador deitado no chão então começa a fazer desenhos na folha. Conforme ele vai desenhando, sua dupla vai massageando suas costas de acordo com esse desenho como citado acima. Se o jogador deitado fizer desenhos circulares, o outro deve massagear em movimentos circulares, se o traço for lento e fluido, a massagem segue esse mesmo ritmo, se estiverem sendo feitos traços com movimentos mais rápidos, a massagem será mais rápida, se fizer pontinhos, a massagem será feita dando leves pancadinhas nas costas, e assim por diante.

Pode-se usar objetos para a massagem, como bolinhas, tecidos, macarrão de piscina ou quaisquer outros que estiverem disponíveis e o professor entender que são seguros para essa prática. Havendo permissão de todos os colegas, pode-se massagear, além das costas, outras partes do corpo, como cabeça, ombros ou pés e pernas.

É interessante que a pessoa que está desenhando seja criativo e desafie o colega que está massageando, fazendo variações nas formas de desenhar que lhe concedam uma boa massagem e também uma brincadeira divertida.

O professor pode marcar um tempo para que haja a troca da posição dos membros das duplas. Quem foi massageado, vai massagear e quem massageou, vai desenhar e ser massageado.

Áreas de Experiência: Empatia; Percepção e expressão Corporal; Interação; Interdependência; Objeto no espaço; Jogo de espelho; jogo com estímulos múltiplos; Tocar/ser

tocado; Comunicação/diálogo; Comunicação/desenho; Mostrar – não contar; Jogo com comunicação não verbal; Jogo de ouvir e escutar; Jogo Sensorial; Jogo de olhar e ver.

4. Compondo uma música

De onde saiu?

Fred por vezes traz algumas frases soltas, que parecem fragmentos de músicas, ou frases ouvidas em algum lugar. Certa vez, em 2013, Fred chegou um pouco irritado, andando sem parar pela sala e repetindo “Desgraçado, desgraçado, desgraçado”. Em outro momento “São Conrado, São Conrado, São Conrado”. Às vezes pegava no braço de algum oficineiro e repetia uma dessas frases bem baixinho.

Numa dessas vezes, uma das oficineiras começou a bater palmas de forma ritmada, e a cantar, transformando a frase “São Conrado, desgraçado!” em uma música. Fred adorou, gargalhou e começou a cantarolar junto com ela. Imediatamente, todos os oficineiros começaram a bater palmas e a andar pelo espaço da sala cantando a música.

Em um determinado ponto do jogo, Fred segura a mão de um dos oficineiros e completa “Muito bem feito! Muito bem feito!”, já no ritmo em que está sendo proposta a música. Nasce assim a música que contém a seguinte letra: “São Conrado, desgraçado. São Conrado, desgraçado. Muito bem feito, muito bem feito!”

Descrição da aposta:

A primeira ação é que todos da turma escrevam ou pensem em uma frase aleatória, sobre qualquer assunto ou referência. Divide-se então a turma em grupos de pelo menos 4 pessoas. Cada grupo deve então escolher um gênero musical (samba, funk, forró, rock n´roll, pagode e etc.) e criar uma música com todas as frases trazidas pelos integrantes do grupo. Considero importante deixar que os grupos façam pequenas modificações nas frases para adequação sonora, entretanto ainda tem que ser a frase e o tema colocado a princípio.

O professor dá alguns minutos (dependendo da disponibilidade de tempo da aula) para que os grupos criem essa música. Ao final desse tempo, cada grupo apresenta sua música para a turma.

É possível pensar em vários desdobramentos para esse trabalho em classe regular, por isso é interessante pedir pra que os estudantes registrem em seus cadernos o nome da música, o gênero musical, a letra e quem foram seus parceiros de composição. O professor pode fazer gravações dessas músicas, pensar em criação de cenas a partir delas, realizar gravação amadora de clipes, desenhos e até mesmo utilizar o próprio trabalho de criação e registro das músicas nos cadernos como avaliação.

Áreas de experiência: Criação coletiva; Percepção e expressão musical; Interação; Interdependência; Jogo com estímulos múltiplos; Seleção espontânea; Jogo de transformação; Efeitos de som; Agilidade Verbal; Flexibilidade com as palavras; Comunicação/diálogo; Comunicação/narração; Exploração do som; Aquecimento vocal; Percepção e expressão vocal.

Personagem 2: Ramon, meu amigo empolgado.



Eu conheci Ramon há 1 ano, mas já somos muito parceiros! A gente se gostou desde o começo, sabe? Ele é um adolescente de 15 anos, muito animado e cheio de energia corporal. Notei essa energia toda já nas primeiras vezes em que encontrei Ramon. A princípio, não exatamente de uma forma boa.

Na primeira vez em que vi Ramon, ele estava o tempo todo se jogando no chão ou batendo a cabeça na parede... É o jeito dele falar que não está confortável, sabe? Mas isso preocupa às vezes... Ramon já tem alguns machucados pelo corpo e algumas partes do couro cabeludo onde o cabelo não cresce mais, por conta das cicatrizes.

Mas como tudo nessa vida tem mais de um lado, esse negócio de se tacar na parede e no chão pode também ser uma brincadeira muito divertida se você tomar algum cuidado e tiver colchões te protegendo de se machucar de verdade, não é? E é de fato uma brincadeira divertida, vale experimentar!

Ramon usa fraldas e nesse dia ele acabou ficando desconfortável por ter feito cocô na frente dos novos amigos que ele ainda não conhecia. Normal, qualquer um ficaria né? Mesmo que esses amigos todos não estivessem ligando muito pra isso. Foi só trocar a fralda e a brincadeira de se jogar na parede e no chão usando colchõezinhos de abdominal fez com que todos se divertissem e rissem bastante, esquecendo do pequeno incidente.

A mãe de Ramon, Dona Índia, também deixa colchõezinhos na casa dela para evitar que Ramon se machuque. Às vezes, ele não está muito bem e acaba batendo a cabeça ou outras partes do corpo nas paredes da casa, e ter os colchõezinhos o ajuda a não se machucar nesses momentos.

Apesar de toda essa energia corporal tão perceptível, Ramon tem o corpo um pouco preguiçoso. Anda se balançando por aí, às vezes bate nas coisas pelo caminho, e fica o tempo todo de boca aberta – embora não seja muito de falar, veja só. Ele até fala se for necessário, mas gosta de se expressar mesmo é pelo corpo, na energia!

Ramon AMA uma bola! Adora jogar a bola bem lá no alto com golpes bastante fortes e de vê-la cair até o chão repetidas vezes, ou de jogar “bobinho” tanto com a bola no alto quanto sentado no chão em círculo com vários amigos.

O bacana é que ele gosta tanto da bola que parece até que a bola de alguma forma ajuda o Ramon a manter o corpo mais firme. Ele vez ou outra simula essas quedas e se joga no chão, fica com o corpo todo mole bambeando, mas quando a bola está na jogada ele fica tão concentrado nos movimentos e na brincadeira com a bola que o corpo se apresenta de forma muito mais firme.

“Ele fica se tacando mas ele tem uma coisa com a bola. E a bola sempre no alto. Eu acho que a bola de alguma forma orienta ele, que quando ele fixa o olhar na bola, que tá no alto, o corpo fica mais firme, estável, não bambeava, nem caía. Ele se apoia na bola de alguma forma. Ele tem um apoio que é visual até. Aquele objeto é um objeto de orientação dele.” (Luan Vieira, ex-oficineiro de teatro do projeto Circulando, em entrevista pessoal concedida a mim em 9 de abril de 2019)

Ramon também adora jogos de enganação (como jogo de futebol sem gol, apenas com o objetivo de tentar impedir o outro de pegar a bola com os pés), formas diferentes e desafiadoras de jogar a bola, com regras diferentes das usuais nos esportes, jogos em círculo em que cada hora deve-se passar a bola com uma parte do corpo para o colega (primeiro joga com o pé, depois joga empurrando com a cabeça, depois vai passando por trás do corpo, e etc.) e tudo mais o que for possível fazer com uma bola.

Enfim, se “deixar correr solto”, Ramon só quer saber de bola! Eu gosto de implicar com ele pra que a gente faça outras coisas além de jogar bola. De vez em quando, inclusive, a brincadeira é esconder a bola e ele ter que encontrar. Ramon se diverte bastante nessa brincadeira também, gosta da dificuldade, do desafio.

Ah! Tem a coisa da roupa! Ramon é um adolescente, e como todo adolescente ainda está construindo seu próprio estilo! No começo, Ramon vinha encontrar a galera todo vestido de jeans apertadinho, e como a gente gosta de brincar com o corpo, ficava difícil. Agora ele já troca de roupa pra nos encontrar, mas em casa ele gosta de vestir mil roupas uma por cima da

outra, o que faz ele de vez em quando furar nosso encontro ou chegar muito atrasado, já que Dona Índia muitas vezes demora pra convencê-lo a tirar e guardar todas aquelas roupas.

Um das coisas que eu mais gosto de fazer quando encontro o Ramon é brincar de diversos tipos de pega-pega. Às vezes, ele fica um pouco “preguiçoso” por causa de alguns remédios que toma, mas pro pique pega ele quase sempre se anima e levanta do chão! Pode ser um pique em que alguém coloca o tecido e fica de monstro correndo atrás dele. Ou um pique no chão, onde quem pega tem que se locomover pelo espaço se rastejando pelo chão enquanto as pessoas podem fugir correndo em pé.

Por falar em espaço e em levantar do chão, como Ramon tem muita energia e o corpo às vezes não tem tanto equilíbrio, são bem-vindos os jogos de explorar os níveis, ele gosta e o corpo dele agradece! Vale dança da cordinha, jogos de divisão de espaços onde não se pode avançar o espaço do outro e deve-se lançar a bola de um espaço para o outro por cima ou por baixo dos tecidos, e vários outros.

Ramon é um amigo animado, brincalhão e divertido. Como todo mundo, tem dias bons e ruins... dependendo do dia, a conversa é também diferente, mas o importante é que ele sempre acaba entrando no jogo do seu jeitinho!

Invenções do Ramon para jogar em grupo

1. Espelho não cotidiano

De onde saiu?

Já na primeira avaliação realizada para a entrada de Ramon no Circulando, fica claro que a forma que ele encontrou para demonstrar que não está à vontade é bater com a cabeça nos lugares ou se jogar no chão (ações que às vezes vinham acompanhadas de um repetido “não, não, não”). Nesse primeiro momento, isso ocorreu pois Ramon não quis se encaminhar para dentro do prédio onde seria realizada a avaliação/conversa, e começou a bater a cabeça em um vidro. Acabamos por realizar a avaliação no espaço externo do IP da UFRJ, nos utilizando de uma bola e um sapo de pelúcia com quem Ramon falava ao invés de falar conosco.

No primeiro dia de oficina, a questão foi ele ter evacuado na fralda, que vazou deixando Ramon aparentemente “envergonhado”. Iniciou-se novamente então o movimento de bater a cabeça contra a parede. Num primeiro instante, os oficinairos colocaram um colchãozinho

apenas para que ele não se machucasse, mas em seguida apostaram em começar a bater a cabeça no colchãozinho também e encenar uma exagerada reação de dor. Aquilo divertiu Ramon, fazendo com que ele se identificasse de forma divertida.

Nas oficinas que se seguiram, Ramon passou a se jogar no chão e a mesma tática funcionou. Ele se tacava, e nós também, de forma extremamente exagerada, como se estivéssemos caindo de muito alto. Novamente um possível “sintoma” de desconforto se transformou em uma brincadeira. Atualmente, ao menos no âmbito da oficina, são muito raros os episódios em que Ramon bate a cabeça ou se joga no chão.

Descrição da aposta:

Em duplas, um estudante de frente para outro, define-se quem é o jogador 1 e quem é o jogador 2.

Ao comando do professor inicia-se um jogo de espelho em que o jogador 1 a princípio é quem comanda. Este deve então criar uma sequência de movimentos e posições não cotidianas (desafiadoras) para que o jogador 2 “imite”. Entretanto, essa “imitação” deve ser uma caricatura exagerada do movimento proposto. Por exemplo: se o jogador 1 dá um salto para a esquerda, o jogador 2 saltará para sua direita buscando aumentar e exagerar os movimentos e expressões propostos pelo jogador 1, pulando mais longe, abrindo mais os braços e as pernas, fazendo algum som e etc.

É importante ressaltar a necessidade de aquecimento e alongamento corporal antes dessa atividade (na verdade antes de qualquer atividade que vá demandar do corpo) e também de cautela com esses movimentos e posições, para que os estudantes não se machuquem no jogo.

Após um tempo determinado pelo professor, há a troca de função das duplas, ou seja, quem comanda o movimento agora é o jogador 2, e o jogador 1 faz a caricatura exagerada da sequência de movimentos e posições propostas pelo jogador 2.

Como brincadeira, ao final do tempo da segunda rodada, o professor pode dar um comando de estátua a todos, e ir liberando um estudante por vez para andar pela sala e observar os colegas que permanecem em estátua, até que todos estejam liberados.

Áreas de Experiência: Interação; Interdependência; Espelho/siga o seguidor; Personagem ou relacionamento; Atividade; Atuando com o corpo todo; Movimento em cena; Jogos com comunicação não verbal; Exploração do movimento corporal; Movimentos físicos e expressão;

Percepção da cabeça aos pés; Percepção corporal; Refinando e intensificando a consciência; Jogos dramáticos; Jogos sensoriais; Jogos de olhar e ver; Aquecimentos silenciosos; Aquecimentos ativos; Revigoramento.

2. Cada um no seu quadrado

De onde saiu?

Como já descrito, a bola é um objeto bastante importante e querido de Ramon. É através – e com – esse objeto que conseguimos diversos tipos de interação com ele.



Ramon e a bola. Registro feito durante oficina. Dezembro de 2018
Foto: Wenderson Fernandes.

Como Ramon tem algumas questões de equilíbrio e percepção corporal, vínhamos conversando e bolando jogos durante a oficina que fizessem com que ele experimentasse os diversos níveis (alto, médio e baixo), e que ao mesmo tempo o contemplassem com toda sua energia e gosto por jogos de provocação e desafio.

Dividimos assim a sala em 4 espaços diferentes, usando tecidos. Determinamos para Ramon que ele só poderia ficar no espaço que lhe cabia e só poderia pegar a bola quando ela estivesse dentro desse espaço. Outrosicineiros se posicionaram nos outros espaços e se iniciou um jogo de bola onde ora se passava a bola por baixo dos tecidos, ora se passava por cima, ora jogava-se a bola para o alto, ora deitava-se para arrastar a bola lentamente para outro quadrado por baixo do tecido e etc.

Esse jogo de vez em quando se repete e Ramon sempre se diverte inclusive tentando burlar a regra de ultrapassar os limites do tecido. Além disso, a cada vez que o jogo se repete, são outrosicineiros e surgem novas regras, novos desafios e estímulos.

Descrição da aposta:

Para essa atividade, divide-se a sala em 4 espaços, da forma que for possível (a quantidade de espaços pode variar de acordo com a quantidade de estudantes em jogo). Aqui, pensando em todas as questões de espaço envolvidas na aula de teatro nas escolas regulares, sugiro que se divida o espaço com um cordão humano.

Sendo assim, divide-se o grupo da seguinte forma: 4 estudantes para jogarem nos espaços separados, e todos os outros fazendo um cordão humano, de mãos dadas. Esse cordão deve separar o espaço da sala em 4.

O objeto a ser trocado pelos espaços pode ser uma bola ou qualquer objeto seguro que esteja disponível para a aula (estojo macio, tênis, boné, um casaco embolado e amarrado imitando uma bola e etc...).

Quem está com o objeto em mãos deve jogar para um dos outros espaços, sendo que a cada jogada deve-se alternar os níveis (médio, alto e baixo) para jogar. A pessoa que recebe o objeto deve receber no mesmo nível em que ele foi jogado (se recebeu por baixo, deve pegar ela por baixo, por exemplo se arrastando pelo chão. Se recebeu no alto, deve pegar no alto, talvez saltando, e assim por diante), mas deve lançar para outro espaço em um nível diferente do que recebeu (se recebeu pelo alto, deve passar para outro jogador usando ou o nível médio, ou o nível baixo).

Os jogadores podem tentar pegar a bola de dentro de um espaço que não é seu, de forma sorrateira, ou até mesmo com “efeito surpresa”, mas não podem passar com o corpo inteiro para outro espaço, e é função do cordão humano impedir e dificultar essas tentativas.

O professor marca um tempo para que os 4 que estão jogando nos espaços passem a integrar o cordão humano e outros 4 passem então a experimentar o jogo de troca de objetos no espaço dividido. Essa troca de função ocorre de tempos em tempos até que todos os estudantes tenham desempenhado as 2 funções do jogo (jogar no espaço e jogar no cordão humano).

Áreas de Experiência: Interação; Interdependência; Objeto no espaço; Jogos com estímulos múltiplos; Atividade; Cenário/ambiente; Atuando com o corpo todo; Exploração do movimento corporal; Tocar e ser tocado; Jogos sensoriais; Jogos de olhar e ver; Aquecimentos ativos; Revigoração.

3. Passa a bola em roda

De onde saiu?

Um dia Ramon chegou muito adiantado para a oficina, e ao chegar lá encontrou a sala aberta com os oficinairos iniciando o aquecimento. Entrou bastante animado, correndo, pulando, e claro, procurando a bola. Pegamos apenas a bola e decidimos continuar o nosso aquecimento, entretanto fazendo as adaptações que fossem necessárias para incluir o Ramon no nosso jogo.

Nesse dia, que foi bem no início da participação de Ramon no Circulando, percebemos como era possível estabelecer jogos com regras bem definidas, contando que cedêssemos às adaptações que ele também sugere.

Ramon sentou em círculo conosco, carregando sua bola e atirou-a para um oficinairo do outro lado da roda. Iniciou-se um jogo de passa a bola, onde cada passada de bola era de uma forma, e toda a roda deveria cumprir. Na primeira rodada, a bola deveria ser passada simplesmente de mão em mão, na segunda empurrada com a cabeça na direção da outra pessoa, na terceira deveria ser passada por trás do corpo dos oficinairos e assim por diante. A cada rodada, um oficinairo diferente, e também o Ramon na sua vez, propunha uma forma diferente de passar a bola pelo círculo até que todos tivessem feito alguma proposta.

Descrição da aposta:

Em círculo, em pé ou sentados, o grupo deve passar algum objeto por toda a roda (pode ser bola ou qualquer outro que esteja disponível ou seja escolhido por um ou mais estudantes da turma), sendo que, a cada rodada, deve ser proposta uma maneira diferente de passar aquele objeto para o colega.

Como citado acima, o objeto pode ser passado, por exemplo, simplesmente de mão em mão, depois empurrado com a cabeça na direção da outra pessoa, depois com os pés, e assim por diante. A cada rodada um estudante diferente propõe uma forma inédita de jogar a bola no círculo até que todos tenham feito alguma proposta.

Áreas de Experiência: Interação; Interdependência; Objeto no espaço; Jogos com estímulos múltiplos; Atividade; Exploração do movimento corporal; Movimentos físicos e expressão;

Percepção corporal; Jogos de playground; Jogos de olhar e ver; Tempo presente, aquecimentos ativos.

4. Pique-pega diferente

De onde saiu?

Tem dias em que Ramon está um pouco mal-humorado, chega sem querer interagir, e o que ele faz normalmente é sentar no chão de pernas cruzadas e colocar a testa encostada no piso de madeira da sala. Às vezes como quem olha pra dentro de si mesmo, às vezes investigando os rejunes dos tacos. Isso pode acontecer por vários motivos... preguiça, tristeza, por algum remédio que não caiu bem, por estar doente...

Em um desses dias, eu estava deitada no chão no outro extremo da sala e decidi ir me arrastando de barriga para baixo em direção a ele. Não coloquei nenhuma intenção específica, estava apenas me locomovendo na direção dele (de forma não cotidiana) para então pensar em alguma proposta.

Mas Ramon achou que eu estava indo pegá-lo (ou achou interessante fingir que eu estava indo pegá-lo). Imediatamente se levantou às gargalhadas e gritinhos de animação e saiu correndo, fugindo de mim. Outros oficinairos entenderam o jogo e foram para o chão também se arrastando e indo na direção dele, agora sim com intenção, todos transformando o jogo num pique-pega às avessas, onde todos (se arrastando pelo chão) tentam pegar uma única pessoa (que se locomove pelo espaço em pé). É um jogo que sempre se repete, com o qual Ramon se diverte muito, onde conseguimos trabalhar expressão e percepção corporal com ele, além de ser uma atividade que o deixa mais animado em dias em que as coisas estão mais difíceis.

Descrição da aposta:

A ideia é que surjam novas formas de jogar o tradicional Pique-pega, que haja a criação de variações desse jogo.

O professor pode dividir a turma em grupos de 5 ou 6 estudantes. Cada grupo deve pensar em uma proposta de variação do pique-pega tradicional. O professor dá um tempo pra essa elaboração.

Dependendo do espaço disponível, a turma toda pode jogar todas as propostas de pique-pega criadas pela turma, mas em um espaço reduzido, que é muitas vezes a realidade do espaço da sala de aula onde acontecem as aulas de teatro no ensino regular, pode-se propor que cada grupo sorteie um outro grupo que irá jogar a sua proposta de pique pega, enquanto o resto da turma assiste. Dessa forma todos jogam, cada grupo jogando um pique-pega criado por um outro grupo.

Áreas de Experiência: Interação; Jogos com estímulos múltiplos; Seleção espontânea; Atividade; Jogos de playground; Jogos tradicionais; Tocar e ser tocado; Jogos sensoriais; Tempo presente; Aquecimentos ativos; Revigoração.

Personagem 3: John, O tranquilão.



John é um desses amigos de longa data! Conheci-o quando ele tinha 21 anos, hoje tem 27. Ele é chiquérrimo! Lá em 2013, gostava dos quadrinhos da Radical Chic e amava Beatles. Até hoje ama Beatles, mas não fala mais da Radical Chic. Na verdade, John não é muito de falar na “nossa língua”. Fala algumas palavras, basicamente pra dizer o que quer, mas, quando topa conversar verbalmente, é através de uma linguagem inventada por ele, como um gromelô. É divertido bater altos papos com ele, basta estar disposto a brincar com a língua que ele propõe.

John é uma dessas pessoas que você precisa conquistar. Pode ser difícil num primeiro momento estabelecer um diálogo ou uma relação com ele, por ser uma figura muito fechada e bem na dele. Além disso é um bocado preguiçoso e em vários momentos se deita e dorme (ou tenta dormir), quase que na tentativa de fugir das interferências externas, sabe? Ele pode ficar até um pouco emburrado se você insistir muito em entrar em relação com ele sem que ele queira, e demonstra isso fechando os olhos ou saindo de perto.

Por outro lado, quando John se interessa por alguém ou por algo, ele se empenha em conhecer e analisar esse objeto de interesse. Olha de perto, cheira, muda o ângulo de observação... Isso vale para objetos em geral, pessoas, comidas, músicas... Logo que nos conhecemos, ele gostava muito de passear pelo jardim, olhar as coisas, pisar descalço no chão, mas depois de um tempo foi preferindo ficar dentro da sala, quase sempre deitado ou sentado no chão, mas mantém a característica de ser minucioso em suas observações e análises sobre as coisas que o interessam.

Tem duas coisas que eu percebo que John adora: música e carinho!

A música é uma excelente forma de se aproximar de John e de “bater um papo” com ele! Ele cantarola, gosta que batuquem no corpo dele no ritmo de alguma música, adora mexer

nas funções dos aparelhos de som, e, como muita gente (incluindo eu), às vezes “se vicia” em uma música e fica ouvindo-a “em *looping*”.

O carinho, como várias outras formas de entrar em contato com John, é necessário conquistar. Num primeiro momento de aproximação de alguém desconhecido, John não fica confortável de ser tocado, mas normalmente uma brincadeira usando música e um primeiro contato sendo mediado por algum objeto faz com que John confie e permita que a pessoa o toque. Uma vez permitido, ele curte os mais variados jogos contendo massagem e contato corporal, com ou em objeto mediando.

Sim! Ele tenta disfarçar, mas adora uma massagenzinha nas costas e nos braços, seja ela feita apenas com as mãos ou com algum objeto ou até mesmo com outras partes do corpo de quem está massageando. A mãe dele, que por sinal é uma mulher inteligentíssima e igualmente chiquérrima, é muito carinhosa! Magali abraça, beija e tem uma fala muito doce com John, que visivelmente a adora (e além disso, John está sempre muito perfumado, estiloso e claro, pontual, portando sempre seu relógio de pulso)!

Outra coisa sobre o John é que ele é uma dessas pessoas que te olham bem lá no fundo dos olhos, sabe? Muitas vezes ele abre as nossas pálpebras com as mãos (literalmente) para olhar lá dentro, quase como um oftalmologista examinando dentro dos olhos de alguém! E nesse exame ele se interessa também pela mudança de expressões que a gente faz. Se diverte, ri e também imita a expressão feita, quase como um desafio, mas também como uma piada... uma brincadeira mesmo! Um jogo! Um jogo que na verdade se estabelece como um diálogo, uma conversa corporal muito profunda.

Em geral estar com John é muito tranquilo... Ele é muito tranquilão! Mas como é muito fechado, você vai ter que ser aquele amigo que procura e nunca é procurado, sabe? Mas vale a pena procurá-lo, pois por mais difícil que seja a conversa, quando ela acontece é sempre muito profunda e sensível!

Invenções do John para jogar em grupo

1. Olhando para o colega

De onde saiu?

Uma das práticas mais comuns de John desde o início da nossa amizade é a de examinar os corpos com os quais ele está se relacionando, de forma minuciosa. Em cada fase da sua vida, isso foi mudando um pouco, mas sempre se mantendo. Nos primeiros anos em que eu estava na oficina, ele gostava muito de cheirar os nossos cabelos, olhar o couro cabeludo e etc... Hoje percebo um interesse maior pelos olhos (que já havia na época, mas aparece pra mim agora de forma mais evidente) e outras partes do corpo, como as mãos.

Não é raro vermos John examinando minuciosamente as mãos de algum oficineiro, ou abrindo as pálpebras do colega para olhar bem de perto os olhos. Essa atividade de examinar visualmente partes do corpo do outro colega é uma excelente ferramenta de aproximação e diálogo com John.

Descrição da aposta:

Em duplas. Um dos jogadores deve simplesmente explorar visualmente o corpo do outro colega. O professor pode determinar que partes, por exemplo pedindo para que os estudantes observem o rosto, a cabeça e o pescoço do colega, ou braços, pernas, mãos e pés. O estudante que está sendo observado pode estar sentado, deitado ou de pé. O jogador que está observando pode encostar as mãos no jogador que está sendo observado para apoiar ou guiar o movimento, mas a exploração é visual. O jogador-observador deve reparar nas cores, nuances, marcas, pintas, manchas, sombras, dobras e etc., contidas no corpo do colega.

Passado algum tempo dessa observação, troca-se a função de cada jogador. Quem estava sendo observado passará a observar, e vice-versa.

Pode haver uma preparação para este jogo (ou uma finalização) em que o professor determina um tempo para que cada estudante se autoanalise visualmente, observando cada pinta, cada dobra, cada marca ou protuberância, as variações de cor na própria pele e etc.

Áreas de Experiência: Interação; Exploração do movimento corporal; Movimentos físicos e expressão; Percepção da cabeça aos pés; Percepção corporal; Jogos sensoriais; Jogos de olhar e ver.

2. Careta a careta

De onde saiu?

Em uma oficina do ano de 2017, um dos oficinairos resolveu perguntar para John sobre seu relógio (que ele sempre usa e que está sempre parado), querendo supostamente saber as horas. Nessa tentativa de conversa, o oficinairo percebeu que John estava se interessando pelas expressões que ele fazia enquanto falava. John se aproximava do rosto do oficinairo, e tentava olhar o fundo dos seus olhos, e a cada aproximação reagia à mudança de expressão do oficinairo, ora rindo, ora imitando, ora tocando o rosto do oficinairo.

O oficinairo estabelece partindo disso, e passando um pouco pelo jogo “olhando para o colega” (descrito acima, onde o oficinairo deixa que John examine seu corpo e suas expressões), uma relação de proximidade inclusive física com John. Percebendo que as mudanças de expressão o interessavam, o oficinairo passa a brincar com isso e começa a mudar suas expressões para que John vá também adaptando esse exame, e conseqüentemente seu corpo, aos movimentos e expressões propostas pelo oficinairo.

Os dois ficam então sentados um de frente para o outro e se estabelece um jogo em que o oficinairo brinca de projetar o corpo pra frente (em direção ao corpo de John) e ao chegar bem próximo do seu rosto faz uma careta/expressão. John rapidamente entende e compartilha da proposta, se divertindo muito em analisar e em imitar as expressões do oficinairo, bem como também projetando seu corpo em direção ao oficinairo e propondo variações e novas expressões.

Numa variação posterior dessa atividade (que passa a ser usada por todos os oficinairos desde então para entrar em contato com John), o jogo já não se resume à repetição e variação de expressões faciais, e elementos como toque corporal, sons e objetos são incorporados.



John e eu. Registro feito durante oficina. Dezembro de 2018
Foto: Wenderson Fernandes.

Descrição da aposta:

Em duplas, define-se quem é o jogador 1 e quem é o jogador 2 e se posicionam um de frente para o outro. O jogador 1 deve propor 1 movimento corporal e 1 expressão facial (combinados). Por exemplo: Dá um pulo e bota a língua pra fora.

O jogador 2 imita uma vez e em seguida propõe uma variação, contendo também 1 movimento corporal e 1 expressão facial combinados, inspirado no primeiro. Por exemplo: bota a língua pra fora e dá um giro. Assim por diante, alterna-se algumas vezes.

Pode ser interessante trocar as duplas algumas vezes fazendo os estudantes jogarem com mais de um colega.

É possível ainda acrescentar outros elementos, como toque corporal ou criação de sons, de acordo com as demandas, propostas ou necessidades da turma.

Áreas de Experiência: Interação; Espelho/siga o seguidor; Jogos com estímulos múltiplos; Jogos de transformação; Fisicalização da emoção; Resposta plena; Comunicação/diálogo; Jogos com comunicação não-verbal; Exploração do movimento corporal; Jogos dramáticos; Jogos de olhar e ver; Aquecimentos silenciosos.

3. (A)língua Gromelô

De onde saiu?

John é muito pouco verbal, no sentido de que não compartilha a linguagem verbal conosco. Entretanto se expressa verbalmente de forma parecida com o que no teatro chamamos de gromelô, que seria uma língua inventada. É possível estabelecer longos diálogos e conversas com John com esse gromelô.

Comigo pessoalmente, ao longo desses 6 anos, estabeleci com ele muitas vezes um jogo onde tento reproduzir e/ou criar variações dos sons que John está emitindo e ele por sua vez me responde com alguma variação, criando novos desafios sonoros e também corporais. Além de ser uma atividade de interação e contato com John, é também uma brincadeira que o diverte, onde ele é muitas vezes perceptivelmente invadido por momentos de euforia e alegria.

Descrição da aposta:

Em duplas ou grupos, os integrantes devem combinar e estabelecer uma conversa em gromelô, ou seja, em uma língua inventada por eles.

Não há a necessidade de que os integrantes entendam pela verbalização o que o outro está dizendo, apenas pela intenção e/ou mímica. Não é como um código, é mais uma experimentação fonética e estética. Os estudantes podem decidir por exemplo se será uma fala mais aguda, ou mais grave, se terá um andamento mais rápido ou mais lento, e assim por diante.

Dependendo da turma é possível que os grupos, após algum tempo de conversa livre em gromelô, proponham cenas para serem apresentadas a turma.

Áreas de Experiência: Interação; Personagem ou relacionamento; Fisicalização da emoção; Efeitos de som; Silabação; Agilidade verbal; Comunicação/diálogo; Comunicação/ressonância na fala; Mostrar não contar; Movimentos físicos e expressão; Jogos dramáticos; Jogos de ouvir e escutar; Fluência verbal; Resposta ao som; Exploração do som; Jogos sensoriais; Tempo presente; Aquecimentos ativos; Aquecimentos vocais.

4. Massagem batucada.

De onde saiu?

Como citado acima, é necessário conquistar a confiança de John para poder tocá-lo. Num primeiro momento, John não fica confortável de ser tocado, mas com o tempo e a sensibilidade aguçada, é possível se aproximar e com o tempo John passa a permitir e a curtir jogos contendo massagem e contato corporal, com ou sem objeto mediando.

Um dosicineiros relata que conseguiu começar a conversar com John através da caixinha de som. Normalmente quando temos uma caixinha de som funcionando na sala, John pega e se agarra a ela. Oicineiro conta que foi aproximando o pé do corpo de John, usando o ritmo da música que ele escutava na caixinha de som, até encostar-se nele. Algumas idas e vindas depois, John passou a permitir o contato físico vindo desteicineiro sem grandes questões.

Sendo assim, a música é um excelente caminho para se aproximar de John. Hoje, a maioria dosicineiros não tem questões para tocar e se tocado por John na oficina.

Descrição da aposta:

A ideia é que em duplas ou em grupos os estudantes massageiem o corpo um do outro, seguindo o ritmo de alguma música. É importante que o professor indique a parte do corpo específica que deve ser massageada (por exemplo as costas, ou braços e mãos, ou a cabeça).

A música pode ser definida pelo professor, ou pelos estudantes (o professor pode pegar previamente com os estudantes uma lista para levar na aula seguinte) ou a própria turma (ou parte dela) pode cantar e batucar a música.

Áreas de Experiência: Interação; Interdependência; Objeto no espaço; Jogos com estímulos múltiplos; Marcação auto direcionada; Atuando com o corpo todo; Efeitos de som; Resposta plena; Jogos com comunicação não-verbal; Exploração do movimento corporal; Movimentos físicos e expressão; Percepção da cabeça aos pés; Percepção corporal; Resposta ao som; Exploração do som; Tocar - ser tocado; Jogos sensoriais; Tempo presente; Relaxamento.

Personagem 4: Aline – Bora brincar de implicar?



Aline tem 31 anos e é uma amiga de longa data e que eu encontro em vários lugares diferentes. Ela já foi até à minha casa! A mãe dela, Angélica, também é uma amiga muito querida e presente, uma mulher super vívida, alegre e vaidosa. Tem muito orgulho de si mesma e da própria filha! Adora passear com Aline embora seja muito difícil para elas.

Angélica e Aline moram em um bairro periférico da cidade, onde não acontecem muitas atividades que Aline goste ou possa frequentar, sendo assim, Angélica está sempre disposta a colocar sua melhor roupa, passar um batom, ajudar Aline também a se arrumar, e ir explorar o mundo, os teatros, aos museus, aos eventos e as oficinas que ficam tão longe da casa delas. Isso tudo na maior animação, viu?

Se tem uma coisa que Aline adora, é comer! Aliás não deixe comida perto dela se você não quiser dividir! Se eu não soubesse que Aline é capricorniana, eu diria que ela é taurina, de tanto amor que tem por comida! Se houver comida ao alcance ela vai pegar e vai comer sem te pedir. E ainda vai rir da sua cara! Teve uma vez em que estávamos dando uma volta pelo campinho da UFRJ e ela “roubou” um bife inteiro de dentro do prato de um rapaz que comia tranquilamente no refeitório! Eu pedi desculpa... Mas a Aline? Morreu de rir e saiu andando mastigando seu bife!

Aline também gosta muito de acumular objetos em seu entorno ou até mesmo segurá-los todos ao mesmo tempo em seus braços. Ela se diverte muito com bolas ou objetos circulares que ela curte ficar girando (pode ser apoiando no chão, ou usando as próprias mãos, ou

apoiando nas pernas). Somado a isso, ela é também um pouco preguiçosa, e gosta de ficar sentada. É frequente encontrar Aline sentada com todos os seus objetos em volta. Quando o espaço tem cadeiras senta-se nelas, mas na falta destas, senta-se no chão sobre as duas pernas flexionadas para trás, em uma posição que... Haja joelho!

Mas o negócio da Aline é brincar de implicar. Ela tem muito senso de humor, é irônica e sarcástica, e vive atenta a tudo o que se conversa. Embora Aline não se comunique verbalmente, ela deixa muito claro quando está dentro da piada. Ela se comunica com o olhar, se comunica gargalhando ou apenas sorrindo com o canto da boca, se comunica através do toque e também sonoramente.

Um jogo que adoramos fazer juntas é o de eu tentar tocar o corpo dela com os pés ou as mãos e ela não deixar. A brincadeira é eu tentar encostar nela antes que ela consiga me impedir. Isso faz com que a Aline se relacione comigo, me tocando me olhando e ficando concentrada nos meus movimentos para conseguir me impedir de tocá-la. E como a gente ri e se diverte com isso... Ela é bastante rápida, e não é fácil enganá-la (além de ser uma mulher bem maior que eu!), mas às vezes eu consigo! Toco meus pés na perna dela, ou coloco o braço encostado no braço dela... quando eu consigo tocar é a hora em que mais rimos! Mesmo porque eu comemoro exageradamente, já que não é tarefa fácil!

Também há as vezes em que é ela implica, tá? Implica com, por exemplo, uma perna cruzada. Nessas vezes o jogo se inverte. Ela tenta descruzar a perna da pessoa e a pessoa vai e cruza novamente, ou descruza e cruza para o outro lado... Teve uma vez que uma outra amiga fazendo esse jogo com ela resolveu subverter as “regras” e cruzou a perna de Aline como resposta para a implicância de ter tido sua perna descruzada! Foi muito interessante ver Aline sem entender o que estava acontecendo e se divertindo com a mudança em uma brincadeira que ela já fazia há tanto tempo... Aline se diverte com o novo, com o até então desconhecido... ela é bastante curiosa e atenta, mesmo quando não parece estar prestando atenção.

Tenho uns amigos que conheceram ela antes de mim e que me contaram que antigamente a Aline não gostava muito de olhar nos olhos, mas hoje, como vocês podem perceber nesse jogo, ela o utiliza com bastante qualidade para se comunicar.

Outra coisa que eu soube sobre Aline é que às vezes ela se morde... Quando fica muito nervosa, ou se sente invadida de alguma forma, ela começa a morder as próprias mãos e braços e isso a machuca muito. Eu mesma só me deparei com Aline estressada a esse ponto uma vez em todos esses anos de amizade... Na ocasião conversei numa boa, pedi para que ela parasse e ela me ouviu. Fomos brincar com bolas e bambolês pra distrair.

Ah, uma coisa que Aline curte muito são instrumentos de percussão! Adora um tambor ou um pandeiro, e gosta de tocar esses instrumentos em conjunto com outras pessoas. Se ela te chamar pra tocar um tambor com ela, vá! É muito divertido tocar em dupla ou em grupo um mesmo instrumento. E olha, se não tocamos, ela pega nossa mão e conduz para batermos o instrumento para que toquemos junto com ela. Ela gosta é de fazer um bandão, nada de solo na hora de fazer música!

Essa relação dela com os instrumentos de percussão é bastante sensorial, não só no sentido auditivo. Ela curte sentir a vibração do instrumento quando tocado, ora com as mãos, ora com o rosto colado ao instrumento que está sendo tocado. Por vezes ela fica tão feliz em estar tocando ou ouvindo alguém tocar o tambor que tem rompantes de euforia, e sai correndo e pulando em círculos pelo espaço, emitindo gemidos e gritinhos de alegria. Quase sempre agarrada aos seus muitos objetos.

No fim das contas, mesmo sendo uma pessoa que não curte se comunicar verbalmente, Aline conversa à beça! Conversa com os olhos, conversa com o sorriso, conversa através da música e da brincadeira! É leve conversar com Aline... Basta estar atento e forte... Que nem ela...

Invenções da Aline para jogar em grupo

1. Ladrão de lugar

De onde saiu?

Como a Aline é um pouco preguiçosa, muitas vezes o desafio é fazer com que ela interaja em outros níveis, o que me instiga a provocá-la para se levantar! Um dos jogos relacionados a isso que costuma acontecer é o de roubar o lugar dela quando ela se levanta.

Em alguns momentos ela se levanta da habitual posição sentada, e se locomove pelo espaço, ou para buscar algum objeto que está fora do seu alcance, ou para interagir com algum outro estímulo que esteja longe. Nesse momento, um jogo muito interessante é justamente aproveitar essa saída e ocupar o lugar onde Aline estava sentada.

Em geral, ela já entende que é um jogo de provocação e começa a rir. Normalmente, o que ocorre a seguir é um jogo de tentativas de Aline de me retirar do local (enquanto não abre mão de segurar todos os objetos que sempre carrega).

De forma bastante teatral e até caricatural, eu me coloco inflexível na saída da cadeira até que ela realmente consiga me tirar, seja só me empurrando com o corpo até ocupar o lugar novamente, seja me puxando pelo braço.

Em alguns momentos fica claro que o jogo se estabelece de tal forma que ela já se levanta sabendo que eu vou ocupar o lugar e já esperando que no seu retorno terá que passar por esse exercício de me convencer – ou obrigar – a sair. Sempre de forma engraçada e divertida, o jogo cessa assim que Aline demonstra – seja com um olhar mais incisivo, seja simplesmente se recusando a interagir e se colocando em atenção para outra coisa – que não está mais disposta.

Descrição da aposta:

Começa formando-se uma roda feita com cadeiras onde os participantes devem estar sentados (ou bancos, mesas, ou até no chão mesmo).

Dois ou três jogadores devem ficar ao centro em pé e se locomovendo por esse espaço, sem cadeiras disponíveis para que eles se sentem (como em uma dança da cadeira).

Sem verbalizar os participantes que estão sentados devem se comunicar para trocar de lugar. Essa comunicação pode ser corporal, pelo olhar, com algum código, mas não pode ser verbal e deve ser discreta para quem está no centro em pé. Isso porque os que estão em pé devem estar se locomovendo no centro da roda e atentos para tentar ocupar o lugar de alguém nesses momentos de troca.

Se estabelece então um jogo onde quem está sentado tem que trocar de lugar com alguém, e quem está em pé deve tentar “roubar” os lugares que ficarem livres durante essa troca.

O professor pode dar comandos, como por exemplo “Todos que se locomovem têm que se locomover se arrastando pelo chão” ou “Todos têm que se locomover em câmera lenta” ou ainda “Quem for trocar de lugar, tem que ir se arrastando pelo chão mas pode ser rapidamente, e quem tiver em pé e for tentar roubar o lugar pode ir de pé mas tem que se locomover em câmera lenta”. E assim por diante.

É importante ter cuidado para que os participantes não se machuquem ou machuquem o colega. A tentativa de retirar o colega da cadeira puxando pelo braço ou empurrando com o corpo, como Aline faz comigo por exemplo, não é uma boa em um grupo onde um colega pode sem querer machucar o outro. Correr para trocar de lugar também pode não ser uma boa ideia,

principalmente se houver um jogador incluído que não vai se relacionar com as regras da mesma forma que a maioria.

Áreas de Experiência: Interação; Interdependência; Caminhada pelo espaço; Seleção espontânea; Movimento em cena; Seletividade; Mostrar-não contar; Jogos com comunicação não-verbal; Exploração do movimento corporal; Movimentos físicos e expressão; Percepção da cabeça aos pés; Percepção corporal; Jogos de olhar e ver; Tempo presente.

2. Jogo do rouba olhar

De onde saiu?

Quando o pessoal do Circulando conheceu a Aline, ela tinha muitas questões com objetos que produzem movimentos circulares. Dessa forma, havendo por exemplo um ventilador de teto no espaço, objeto que lhe causava enorme fascinação, era bastante difícil fazer com que ela interagisse ou olhasse para as pessoas e os outros estímulos à sua volta.

Na tentativa de estabelecer contato com Aline, uma dasicineiras do Circulando, começa a realizar movimentos circulares com partes do seu corpo, como que numa dança.

Eu tava um tempão já nessa pira de olhar ela vendo ventilador, vendo ventilador [...] e aí eu comecei a fazer movimentos com o corpo. Já que aquilo é círculo, ela tava observando um círculo, eu comecei a fazer movimentos circulares com meu corpo. Antes de fazer com bambolê! Então comecei com a cintura, com braço. E não olhar para ela, tipo, não ser uma coisa que ela visse que eu estava fazendo para ela. “ah, você tá aí eu vou lá para o armário e vou ficar balançando aqui.” Para ela ser convidada a entrar. Tipo deixar um convite solto no espaço. Não ser direto. Aí um dos desdobramentos disso foi o bambolê com tambor. Eu peguei o bambolê para poder aumentar essa extensão. É um exercício de teatro né? De expressão corporal. (Aline Vargas, ex-oficineira do Projeto Circulando. Em entrevista pessoal concedida a mim em 01 de maio de 2018)

Como dito, no desdobramento disso, em conjunto com um outro colega que tocava um tambor, iniciou uma dança com bambolês. Ela se locomovia pelo espaço, ao som do tambor – cantarolando junto – dançando e rodando um bambolê em cada braço. Aline, que à princípio não conseguia tirar os olhos do ventilador de teto, começa a perceber a movimentação e vai aos poucos deslocando seu olhar do ventilador para o corpo e para os bambolês utilizados pela amiga para dançar. Com o tambor ao seu lado, Aline passa a batucar o tambor – junto com oicineiro – enquanto observa a dança com os bambolês e sorri. Essa foi uma das primeiras

vezes em que Aline interagiu e fez contato visual com as pessoas que estavam ali jogando com ela.

Descrição da aposta:

Espalhados pelo espaço cada participante escolhe um objeto e um movimento para fazer utilizando aquele objeto. O professor escolhe alguns jogadores para serem os “provocadores”.

Enquanto os jogadores estão pelo espaço em relação com seus objetos e reproduzindo/repetindo o movimento que escolheram fazer, os provocadores devem tentar fazer com que estes parem de prestar atenção no que estão fazendo para prestar atenção neles.

O jogador que está sendo convencido de alguma forma pelo provocador não precisa resistir à olhar para os colegas, mas essa captura deve ser sincera. Se o jogador está ali fazendo sua partitura corporal com seu objeto e o que o colega está fazendo ao lado está realmente instigante e pede que a pessoa olhe, ela deve olhar. Não é interessante permitir toque ou verbalizações, embora, músicas e sons possam ser bem divertidos para chamar a atenção do colega de forma mais orgânica.

A partir do momento que o provocador ganhou o olhar de alguém, este alguém passa a ser também um provocador.

O jogo cessa quando houver mais provocadores do que jogadores (de forma alguma retirando o provocador do lugar de jogador, claro, apenas nomeando para diferenciar as funções dentro do jogo).

Áreas de Experiência: Interação; Objeto no espaço; Jogos com estímulos múltiplos; Seleção espontânea; Personagem ou relacionamento; Atuando com o corpo todo; Resposta plena; Movimento em cena; Jogos com comunicação não - verbal; Exploração do movimento corporal; Jogos de olhar e ver; Aquecimentos ativos.

3. Acumuladores de objetos

De onde saiu?

Aline tem grande fascinação por objetos variados. Como dito acima, é frequente encontrarmos Aline cercada de objetos, carregando todos ao mesmo tempo ou buscando novos

para amontoar. Essa característica de Aline abre várias possibilidades de se estabelecerem jogos de interação.

É também muito comum que em determinados momentos ela ande pelo espaço carregando mais objetos do que consegue, fazendo com que alguns caiam. Ela normalmente segue tentando carregar todos ao mesmo tempo, toma objetos da mão de quem tenta ajudá-la ou retirar algum objeto de sua posse.

Essa brincadeira de implicar com ela tentando retirar objetos de sua mão ou de pegar os que por ventura caírem no chão é um dos jogos de implicância e ironia que mais divertem Aline.



Eu, Aline e seus objetos, em um encontro em minha casa, segundos antes de ter meu copo de café “roubado” por ela.
Foto: Kevin Shalom

Descrição da aposta:

Cada jogador deve ter em sua posse uma quantidade X de objetos (o professor determina a quantidade e quais objetos de acordo com as possibilidades existentes). Todos devem andar pelo espaço segurando seus objetos de uma forma predeterminada pelo professor (de maneira que fique instável – com a ponta dos dedos, ou em cima da cabeça, na palma da

mão com a mão aberta virada para cima, e etc.). O professor passa então a dar comandos de desafios, como por exemplo: “Quando eu bater palma todos têm que dar um pulinho” ou “Quando eu bater palma todos têm que girar em torno do próprio corpo”, entre outros, fazendo com que alguns deixem seus objetos cair. Uma vez no chão, o objeto não pode ser recolhido pelo mesmo jogador, mas outros jogadores podem tentar pegá-lo para acumular uma maior quantidade de objetos. Isso sem deixar nenhum objeto cair.

Os jogadores que ficarem sem objetos podem continuar andando pelo espaço e tentar pegar objetos que caem de outros. Uma vez novamente com um objeto, segue o jogo com as mesmas regras.

O jogo cessa quando o professor ou o grupo determinarem que já foi suficiente.

Áreas de Experiência: Interação; Interdependência; Caminhada no espaço; Objeto no espaço; Relacionamento; Marcação auto direcionada; Atuando com o corpo todo; Resposta plena; Seletividade; Movimento em cena; Movimentos físicos e expressão; Percepção da cabeça aos pés; Percepção corporal; Jogos sensoriais; Jogos de olhar e ver; Tempo presente.

4. O Canto

De onde saiu?

Em abril de 2013, logo após a institucionalização, o *Projeto Circulando* se apresentou pela primeira vez à comunidade acadêmica na V Semana do Ensino do Teatro, organizando uma mesa intitulada “Arte, ensino e saúde mental”, mediada pela Prof.^a Joana e tendo como convidados, além dos oficinairos Caito Guimaraens e Aline Vargas, a Prof.^a Dra. Angel Vianna, a Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Freire, a Prof.^a Dr.^a Marta Peres, a Prof.^a Márcia Feijó e o Dr. Vitor Pordeus.

Nessa ocasião, em um determinado momento, durante a fala da Prof.^a Dr.^a Angel Vianna³⁴, Aline que estava na plateia com sua mãe Angélica começou a emitir um som, uma espécie de murmúrio bem baixinho, um pouco cantado e contínuo. Angel com seu olhar “atento e forte” sugere então que todos parem para ouvir e também para cantar junto com Aline. Se estabelece por alguns instantes, naquele espaço tão formal cheio de cadeiras enfileiradas

³⁴ Angel Vianna é bailarina, professora e coreógrafa. Uma das pioneiras na dança contemporânea no Brasil, Angel possui ainda uma importante pesquisa a respeito de dança e pessoas com deficiência e/ou transtornos mentais.

viradas para um tablado onde acontecem falas tão acadêmicas, um canto coletivo que gera uma atmosfera completamente diferente no ambiente, tanto para Aline e outras figuras dentro dos autismos que estavam na plateia, mas também para os ditos “neuróticos”. Todos viveram juntos naquele momento, uma experiência estética coletiva que partiu de uma proposta feita por Aline e escutada (nesse caso literalmente) por Angel.

Descrição da aposta:

Para iniciar o jogo o professor pede para que cada jogador crie para si mesmo um som que seja produzido com a própria voz, mas que não contenha fala. Apenas um som.

O grupo pode então ficar em roda, ou andar pelo espaço ao longo do resto do jogo. O que o professor e o grupo julgarem melhor.

Nesse segundo momento, cada jogador vai mostrar para o grupo qual o som ele escolheu e o grupo todo deve repetir em seguida. Sucessivamente até que todos apresentem seus sons e sejam repetidos pelo grupo

Na terceira etapa, cada jogador novamente apresenta o seu som (não precisa ser em ordem, nem obrigatório. Pode ser quem estiver a fim de fazer) e um outro – ou outros – jogador tentar criar uma música inspirada naquele som. A música pode ser uma música já existente, apenas “cantada” sem letra com o som proposto pelo outro colega, ou pode ser uma melodia inventada mesmo a partir do som proposto. Uma vez criada a música, o grupo cantarola ela juntos uma vez.

O jogo dura o tempo que o grupo achar pertinente ou até todos os jogadores que se interessarem já terem feito música com seu som.

Áreas de Experiência: Interdependência; Caminhada no espaço; Espelho; Seleção espontânea; Jogos de transformação; Efeitos de som; Resposta plena; Comunicação/diálogo; Comunicação/ ressonância na fala; Jogos com comunicação não - verbal; Resposta ao som; Exploração do som; Tempo presente.

4.2 - Caderno Circulante de Aquecimentos da Oficina de Teatro Circulando (2018.1)

No ano de 2018, acontece a implementação da prática de Aquecimentos na Oficina de Teatro Circulando. São atividades elaboradas pelos estudantes de Teatro que atuam no projeto, para o momento anterior à oficina. Estes aquecimentos se apresentam, do meu ponto de vista, não só como uma prática importante na preparação dosicineiros para atuarem naquele contexto, mas também como uma importante ferramenta de pesquisa e experimentação para essesicineiros enquanto atores e também enquanto professores em formação.

A metodologia de base dessa atividade inclui adaptações e combinações de jogos teatrais estudados por nós nos cursos de atuação e Licenciatura em Teatro, com os mais variados objetivos. Esses jogos e adaptações consideram não só as necessidades corporais e subjetivas dosicineiros, mas também levam em conta as questões dos autismos, as criações e demandas desses sujeitos na oficina, os objetos utilizados nessa prática e as interações e invenções que acontecem entreicineiros e participantes durante a oficina, cumprindo assim também a função de ativar o olhar, o corpo e a percepção dosicineiros, colocando-os em um estado de disponibilidade e atenção que é imprescindível para o trabalho.

Considero de extrema relevância a sistematização e disponibilização desse material, tendo em vista a possível contribuição tanto no trabalho em sala de aula inclusiva – considerando a sensibilidade com o qual são elaborados os exercícios pensando nas mais diferentes formas de se comunicar e de ser e estar no mundo –, quanto na formação e treinamento de professores de teatro que atuarão e atuam nas escolas regulares.

Embora alguns desses jogos já sejam velhos conhecidos dos praticantes de teatro, nesse contexto e agrupados na sequência em que estão, foram pensados pelosicineiros considerando os objetivos que identificamos como importantes no trabalho de expressão e comunicação dos sujeitos autistas que frequentam a oficina, nos objetos que são utilizados nessa prática (e que favorecem imensamente o trabalho), e principalmente em que tipo de corpo, de disponibilidade e de presença identificamos como importante para essesicineiros e professores, na prática teatral e/ou de expressão e comunicação com indivíduos com autismo.

Aqui apresento uma proposta de organização dessas atividades, com a descrição dos jogos, os objetivos trabalhados em cada atividade, contendo ainda em alguns, observações feitas pelosicineiros a respeito da experiência vivida. Para tal proposta me utilizo dos registros de aquecimentos realizados ao longo do primeiro semestre de 2018, momento inicial e experimental dessa prática de aquecimentos.

Como dito, os exercícios são criados por vários oficinairos diferentes (cada semana um oficinairo fica responsável por planejar e conduzir o aquecimento), e por conta disso há diferença na forma de estruturar esse plano de atividade. Decido aqui manter a forma escolhida por cada um para descrever sua proposta por entender que essa pluralidade de estéticas e escolhas de apresentação é também interessante no trabalho com autistas, já que, como citado nos primeiros capítulos, são indivíduos, bem como todos os outros, muito plurais.

Não há aqui intenção de propor uma solução prática ou “receita de bolo” para formação de professores, muito menos para o trabalho com autistas incluídos. A proposta de disponibilizar este material surge como uma ferramenta possível de colaborar no entendimento, por parte dos professores em formação ou atuantes em escolas inclusivas regulares, da necessidade de flexibilização do olhar, da disponibilidade e presença corporal, além da atenção a diferentes formas de se colocar, se expressar, se comunicar e se relacionar com os outros e com o espaço e os conteúdos trabalhados na escola inclusiva. Vale ressaltar sempre que penso como muito importante essa transformação do olhar e da disponibilidade por parte do professor na escola contemporânea, não só do ponto de vista do trabalho em classes inclusivas com autistas, mas sim para todos os indivíduos que frequentam a escola regular.

Proposta de Aquecimento 1

1- (Variação dos jogos “Sentindo ou eu com o eu” do fichário de Viola Spolin - Fichas A19 e B1) Em círculo, sentados no chão, sentir e apertar com as mãos o próprio corpo todo começando pelos dedos dos pés terminando na cabeça.

2- De pé, cada um da roda propõe um movimento pensando em fazer o caminho da cabeça para os pés movimentando cada parte do corpo.

3- Andando pelo espaço, procurando ocupar os espaços vazios, olhar sempre nos olhos de quem cruza o caminho. Começar a observar os objetos espalhados pelo espaço deixando que algum deles escolha a pessoa com quem vai trabalhar (é o objeto que escolhe a pessoa e não a pessoa que escolhe o objeto). Cada uma pega seu objeto, sem ser brusco. Ao passar naturalmente pelo objeto, pegá-lo.

4- Continuar caminhando pelo espaço e ir experimentando o objeto escolhido, encontrando formas e possibilidades diferentes das usuais para utilização e significação deste objeto. Após alguns minutos de experimentação eleger uma função diferente da usual para o objeto e manter o contato com esse objeto dentro dessa significação escolhida.

5- Cada um deve inventar um idioma (gromelô) para falar enquanto anda pelo espaço. Experimentando ainda o objeto começar a falar nesse idioma inventado. Cada um tem o seu. De forma muito orgânica, no cruzar de olhos entre colegas, cada um deve escolher uma dupla e conversar com essa dupla na língua criada (cada um na sua), apresentando e explicando as funções dadas ao objeto que cada um possui.

6- Após essa conversa (verificar se todo mundo entendeu qual é o objeto do outro e qual significado e função o outro está dando para este objeto) as duplas terão 5 minutos para estruturar muito rapidamente uma cena com esses dois objetos (ressignificados) e esses idiomas inventados para apresentar para os outros.

Objetivos trabalhados: Utilização de processo de experimentação como meio de criação de cena teatral; Mediação de relação através de objeto; Contato visual; Percepção espacial; Observação ativa de espaço e objetos cênicos disponíveis; Ressignificação de objeto (no sentido teatral); Consciência corporal; Aquecimento e alongamento corporal; Transição espaço externo x espaço interno; Uso de linguagem verbal extra cotidiana (gromelô) como forma de comunicação expressiva; Comunicação pelo olhar; Exposição da figura extra cotidiana; Trabalho em conjunto.

Observações pós aplicação: No jogo que trata de observar os objetos da oficina que estão espalhados na sala e perceber qual objeto te “escolhe”, talvez fosse interessante dar mais estímulos para os participantes novatos, estímulos muito genéricos acabam deixando certos participantes um pouco perdidos. De qualquer forma o exercício e a pesquisa acontecem, ainda que aos poucos.

No jogo em que se juntam organicamente em duplas e cada um deve explicar para a dupla EM GROMELÔ o que é o objeto que cada está usando, há diversão na comunicação em gromelô. Há diversão em brincar com os sons e a necessidade de utilizar o corpo para a comunicação.

As duplas se separam para combinarem uma cena em gromelô com os objetos utilizados e essas cenas já mostram uma diferença de entendimento e jogo com os objetos de forma imediata, envolvendo diversão e sem o constrangimento de jogo com o outro, colocando o lugar de trabalho de forma leve.

Proposta de Aquecimento 2

Alongamento – o participante deve espreguiçar passando por todas as partes do corpo de forma livre e também bocejando sonoramente, mesmo que para isso seja necessário forçar esse som do bocejo

Samurai – O jogo começa com o ritual, “Eu sou um samurai e essa é a minha espada” – A partir daí quem estiver com a ação deve olhar nos olhos de quem irá atacar e fazer um gesto com os braços simulando uma espada de cima para baixo e gritando de forma sonora. O jogador atacado deve receber o ataque com o gesto de mãos juntas e braços esticados de baixo para cima também com o grito e os dois estudantes ao lado de quem é atacado devem dar um golpe lateral ao mesmo tempo e com o mesmo grito. Então quem recebeu o golpe deve escolher alguém para atacar. Ao haver algum erro, o jogo recomeça com o ritual e o primeiro jogador dizendo o texto. Se alguém errar, pode-se propor da pessoa encenar uma morte ao centro da roda de alguma forma que seja interessante pra plateia.

Super Ninja – Parte-se do centro do espaço, todos se olhando com os braços cruzados, gritam juntos “Super Ninja!” e pulam para trás. Define-se uma ordem e cada um tem três movimentos. Somente quem tem a vez pode atacar o outro. Os braços são como espadas e o objetivo é tocar no braço do outro. Caso o seu braço seja tocado, o jogador não pode mais utilizá-lo para atacar outro jogador. Tendo os dois braços eliminados, o jogador está fora do jogo.

Jogo do olhar – Todos andam pelo espaço. Foco na respiração e outros comandos que o condutor poderá colocar. O jogo é livre e trabalhado a partir da percepção de quem conduz, mas a regra fundamental é que, em certo momento do jogo os participantes trabalharão em dupla e o contato visual olho no olho não pode se perder em momento algum. A partir daí, induz-se os jogadores a trabalhar velocidades, distâncias, níveis, utilização de objetos no espaço e de vez em quando trocar as duplas, mas sempre com o contato visual entre as duplas. Deve-se incentivar a brincadeira e a busca de significar os movimentos e jogos que irão surgir ao longo do jogo. Não há problema o jogador rir durante o jogo, pelo contrário, o objetivo é surgir uma relação entre os jogadores que seja sincera e aberta e fora do lugar de cobrança e preocupação com o certo ou errado a partir do que é sugerido pelo condutor.

Objetivos Trabalhados: Consciência corporal; Concentração; Empatia; Atenção compartilhada; Percepção sensorial variada; Noção temporal e espacial; Interação não verbal; Contato visual; Toque.

Observações pós aplicação: O oficinairo começou a atividade com um alongamento onde todos espreguiçavam, muito importante para jogadores que não são do campo do teatro assim a atividade se estabelece de forma livre para cada um que está envolvido no aquecimento.

Após o jogo *Super Ninja*, o propositor coordenou que todos caminhassem pelos espaços, dando diretrizes de outras atividades a serem realizadas, com todos os jogadores caminhando o contato visual era importante nesse momento, olhar com o outro, a troca, a ocupação no espaço e o equilíbrio espacial se fundamentavam nos jogos.

No jogo com objetos, foram trabalhados a relação entre objeto e jogadores em dupla, a ressignificação desse objeto e a criação espontânea de diálogo cênico. Sem determinar um tempo, os jogadores aos poucos construía várias cenas com os objetos, dando ênfase à troca entre um e outro jogador e todos em duplas, em algum momento quem conduzia passava ser conduzido pelo o outro de forma harmônica até que todos pudessem finalizar juntos.

Alguns comandos foram essenciais para a realização dessas atividades, os participantes estavam livres para criação, para jogar não só com o objeto, mas na possibilidade de troca de parceiro. A criação de personagens surgia conforme a relação com o outro se construía a partir do objeto utilizado entre ambos os jogadores.

A imagem que recorro dessa finalização do jogo, foi ver todos os jogadores trabalhando com um único objeto (bambolê), criando uma relação única entre o corpo e o espaço que determinava o objeto ainda juntos dialogavam cenicamente.

Palavras importante para todas as atividades realizadas: Precisão, Tempo, Respiração e Criação.

Proposta de Aquecimento 3

Para realização da atividade de aquecimento com os oficinairos, será utilizado apenas um objeto (bambolê). Esse jogo foi recriado após uma relação entre um participante e um oficinairo, partindo do pressuposto contato com o objeto, e do mesmo a possibilidade de diálogos corporais. Sugere-se aplicar anteriormente um aquecimento que tenha como proposta despertar cada articulação do corpo dos envolvidos na atividade.

Primeiro jogo: (Pique-Pinguim) Todos os jogadores envolvidos devem construir um corpo como se fosse um pinguim. Após esse corpo, um dos jogadores se posiciona como um pinguim malvado pronto para pegar os outros e desse modo se constrói um pique-pegas de corpos construídos como pinguim. Após a cada participante ser pego pelo pinguim, este se junta com o outro que está capturando e formam uma corrente até que todos sejam pegos.

Segundo jogo: (Bambolê) Primeiro, divide-se a equipe em dupla. Após essa divisão, entregamos um bambolê para cada dupla. Daí começamos o jogo, onde um dos jogadores que formaram a dupla se torna o guia e outro será guiado.

Nesse processo, um dos participantes da dupla irá guiar o seu companheiro de trabalho e essa forma de conduzir o outro será apenas pelo bambolê, ou seja: segurando ambos em cada parte do objeto (bambolê), um guia e o outro é guiado.

Segundo momento as duplas ganham mais um bambolê, daí o jogo se fundamenta em atravessar o objeto simultaneamente pelo corpo do outro companheiro. É importante que as duplas não determinem quem começa e sim que, à medida em que um começa, o outro também inicia o processo. Sem determinar o tempo, esse objeto é explorado por várias maneiras de ser atravessado no corpo dos jogadores.

É importante para essas atividades observar corporalmente como os corpos vão sendo desconstruídos por meio do objeto, como as duplas buscam o diálogo por meio do corpo e a transformação de um corpo cotidiano para um corpo extracotidiano.

É possível aplicar música durante o exercício, mas importante avisar os participantes que a atenção é para o que seu corpo sente com a movimentação do objeto, não deixar se influenciar com a música.

No jogo, onde um guia, o outro pode aplicar para os jogadores a possibilidade de fecharem os olhos durante o momento que seu companheiro está guiando.

Objetivos trabalhados: Mediação de relação através de objetos; Atenção compartilhada; Toque; Trabalho em conjunto; Consciência corporal.

Observações pós aplicação: 1. Aquecimento corporal: trabalhou consciência corporal, aquecimento do corpo. Relaxamento mental/transição rua x espaço da oficina; 2. Pique do pinguim: trabalhou também questões relacionadas a consciência corporal, corpo extra cotidiano, alteração temporal, movimentação em tempo esgarçado, ocupação e percepção espacial, trabalho em grupo, colaboração, contato físico; 3. Jogo do Bambolê: trabalhou confiança, cuidado, atenção, percepção espacial, percepção sensorial, contato físico, mediação de contato através de objeto.

Proposta de Aquecimento 4

1º momento: a chegada no espaço. Fechar os olhos, entender qual parte do corpo está tensa. Cada pessoa deverá voltar a escuta pra seu próprio corpo, avaliar onde está tenso e alongar onde achar que deve.

2º momento: o corpo em movimento: caminhada pelo espaço dando atenção aos pés. Mudar a posição dos pés. Perceber o que se alterou no resto do corpo. Se atentar para desbloquear as partes que impedem o movimento. Entender a caminhada como uma forma de desbloquear os padrões posturais cotidianos.

3º momento: a afetação: de olhos fechados (quem quiser), pedir aos participantes que pensem num objeto e investiguem formas de trazer esse objeto para o corpo, que partes tencionam? Pensar no estado do objeto imaginado. É líquido? É gasoso? Investigar formas de trazer o objeto para expressividade do corpo. Não esquecendo do trabalho com os pés.

4º momento: mudança de estado e dança: solicitar que os participantes mudem o estado físico do objeto no corpo, exemplo: se estiver fazendo uma mesa, como posso tornar essa mesa gasosa? E como voltar à solidez da mesa? É indicado que façam isso em relação com a música. Ou seja, a música dita o ritmo dos movimentos. Trabalhando escuta e mais um ponto de atenção.

5º momento: de olhos abertos e seguindo o ritmo da música. Os participantes agora se relacionam com os outros, deixando que o outro transforme de forma sutil o movimento já iniciado. Se atentar a esse diálogo sem palavra. O que o outro está me dando enquanto movimento? O que eu devolvo? Algo surge entre o meu movimento e o do outro. Algo novo que só pôde surgir da relação entre esses dois. Não se prender num movimento. Permitir a fluidez. Permitir que a conversa acabe e inicie com outra pessoa, ou em outro lugar. Se atentar para a comunicação entre os corpos que não é pronunciada em palavras. É uma conversa, que só pode existir entre esses dois ou mais corpos que se relacionam dentro do vocabulário que encontraram juntos em sala. Um vocabulário efêmero e único, que partiu da imaginação de objetos.

Objetivos trabalhados: Transição espaço externo x espaço interno; Consciência corporal; Expressão corporal; Ressignificação de objetos; Comunicação e interação não verbais.

Observações pós aplicação: No chão da sala foram propostas três formas retangulares com fita crepe e com alguns objetos espalhados. O proponente pediu aos participantes que andassem pelos espaços investigando as variadas formas de caminhar, estando todos atentos à escuta. Observando as formas que estavam no chão. De olhos fechados, os participantes foram levados a representar os objetos e a experimentar sensações que esses objetos espalhados pela sala trazem. Assim, foi trabalhado juntos aos participantes a exploração das variadas formas de caminhar, bem como a exploração dos objetos.

Dessa forma, questionamentos foram trazidos ao longo da oficina:

Como o corpo se comporta no espaço? Como ele responde a exploração dos objetos? E de que forma nos relacionamos com os objetos, e como nosso corpo se modifica em relação a ele?

Assim, aos participantes foi solicitado que dançassem pelo espaço, levando em consideração as formas dos objetos pesquisados quando estavam de olhos fechados.

Uma consideração ao longo da oficina foi a tentativa de fazer com que os participantes percebessem que, como através do outro, nosso corpo se relaciona quando é afetado pelo corpo do outro.

Proposta de Aquecimento 5

1º momento: Consciência corporal: Alongamento por meio de sensibilização através da música. Nessa atividade, cada participante deve explorar as potencialidades do seu corpo se deixando reagir a partir da música.

2º momento: Exercícios de expressão corporal e vocal: Os participantes passam a reagir em diálogo e interação com o outro e com a movimentação proposta pelos outros participantes da atividade. A ideia é que os participantes do aquecimento ampliem dessa forma sua escuta corporal e resposta sinestésica.

Objetivos trabalhados: Consciência corporal; Expressão corporal e vocal; Comunicação expressiva não verbal.

Observações pós aplicação: Oicineiro iniciou o aquecimento em roda indicando que cada participante propusesse um alongamento. Nesta etapa, cada participante teria que fazer seu próprio alongamento e acumular com o do participante anterior.

Ao final dessa etapa, todos puderam vivenciar um exercício, que por exigir um trabalho com a memória, proporcionava um maior estado de atenção, importante à oficina. Além disso, o momento indicava uma autonomia em propor o movimento. Ao colocar a música como elemento de jogo, Rodrigo permitiu que os participantes tivessem um momento de interação e ruptura de um corpo cotidiano, isso se deu em resposta ao som. A interação entre os participantes do aquecimento fez ainda com que a escuta dentro da sala fosse mais aberta ao outro.

Proposta de Aquecimento 6

Início: Aquecimento corporal – se relacionando com o espaço e com os objetos dispostos na sala.

Jogo: Em roda, um primeiro oficinairo fecha/esconde o rosto e, ao abrir, revela uma máscara. Explora essa máscara no centro da roda, com construção corporal e passa para o colega, que deve explorar essa máscara que recebeu até se esgotar e então se fechar e criar sua própria máscara que será passada para o próximo e assim sucessivamente.

Da última máscara (Léo), todos se apropriam e exploram, em grupo, esse corpo e essa máscara, em relação com os outros e com a sala. Indutores: “Grupo de 3, quem ficar sozinho deve se relacionar com essa solidão”. Em seguida quem estiver sozinho deve disputar, no olhar, a atenção de outros que já estão com grupos.

Objetivos trabalhados: Consciência corporal; Noção espacial; Expressão corporal; Comunicação não verbal.

Observações pós aplicação: O jogo foi muito divertido e colocou os oficinairos para trabalharem corpos extracotidianos, alternarem os níveis, além de aquecer o corpo de forma lúdica e engraçada.

Proposta de Aquecimento 7

Iniciar com todos arrumando o espaço em silêncio – previsão de duração: 5 minutos.

1- Meditação

Sentados em uma posição confortável. Coluna ereta. Corpo atento. Buscar atenção na respiração e no resultado da respiração no corpo. Se algum pensamento ou estímulo roubar a atenção, apenas volte tranquilamente para a respiração [10 minutos de meditação sentados]. Em algum, momento pedir para que se atentem aos sons externos.

Passados os 10 minutos, deem de forma confortável, coluna reta, corpo atento.

Foco na respiração e no resultado da respiração no corpo e no encontro do corpo com o chão [3 minutos].

Se espreguicem, rolem pelo chão, sintam o que o corpo pede. Senta, se espreguiça sentado.

Fica de pé passando pela posição de cócoras. Espreguiça de pé.

2- Quem é o mestre? Jogo de estratégia e treinamento do olhar atento.

Uma pessoa se ausenta do espaço e o grupo decide quem comanda os movimentos. Esse mestre deve propor movimentos que todos da roda sigam, sem que a pessoa que se ausentou e agora está no meio da roda, perceba quem está comandando a troca e sequência de movimentos. Seguem-se várias rodadas (entre 15 e 20 minutos nesse exercício) até que todos participem de todas as funções.

3- Estátua ao contrário

Enquanto a música acontece todos ficam em estátua.

Quando a música para, no silêncio, todos dançam se locomovendo pelo espaço. 1º sozinhos, depois em duplas, depois em trios e por último todos juntos.

Músicas: Flutua, Cremosa, *Cowboys from hell*, Crise de carência e Miss Beleza Universal.

Objetivos trabalhados: Concentração; Transição espaço externo x espaço interno; Consciência corporal; Expressão corporal; Comunicação não verbal; Noção espacial.

Proposta de Aquecimento 8

Início: Em duplas, um massageando o corpo do outro. 10 minutos pra cada.

1- Em roda, trocar de lugar com algum colega tendo como indicação para o movimento apenas o olhar. Num segundo momento, uso de indutores: "O chão está quente", "O chão está grudando..."

2- Caminhar pelos espaços com olhos fechados (proteger cotovelos). Indutor: Quando encontrar com alguém no espaço, afaste-se.

3- Caminhar pelo espaço e observar as imagens espalhadas pelo chão. Pare ao lado de uma das imagens que tenha chamado sua atenção (pode parar mais de um na mesma imagem). Que corpo essa imagem traz? Como se locomover pelo espaço com esse corpo? Experimentar possibilidades de criação desse corpo.

Objetivos trabalhados: Consciência corporal; Contato visual; Experimentação sensorial variada; Expressão corporal.

Proposta de Aquecimento 9

1- Relaxamento/Alongamento (Andando pelo espaço).

2- Corpo Ímã: Cada hora uma parte do corpo se transforma em um ímã (mão, cotovelo, ombro, umbigo, quadril, joelho, pé...).

Num primeiro momento, a parte do corpo é atraída pelas paredes da sala (mediante comando), e num segundo momento é atraído pela mesma parte do corpo do colega que estiver mais próximo.

3- Andando pelo espaço.

Uma palma: Anda de lado x anda pra frente; Duas palmas: Salta; Três palmas: rola no chão.

4- "Transição" – em "X" segundos façam: uma linha, duas linhas, um triângulo, um círculo...

5- Jogo "O sol Brilha pra quem ..." – Em roda (usar objetos para marcar os lugares na roda).

6- "Finalização" com música: Pega o objeto que ficou marcando seu lugar na roda por último e tenta se relacionar com ele de diferentes formas. Iniciar a arrumação da sala utilizando esse objeto pra te ajudar e é com esse objeto que o oficinairo deve tentar utilizar para se relacionar num primeiro momento da oficina com os participantes.

Objetivos trabalhados: Consciência corporal; Coordenação motora; Noção espacial; Ressignificação de objetos; Comunicação não verbal.

Proposta de Aquecimento 10

1º Momento: exercícios de expressão corporal e vocal.

2º Momento: consciência corporal: alongamento por meio de sensibilização através da música. Nessa atividade, pretende-se que cada participante explore as potencialidades do seu corpo.

3º Momento: Jogo com o bastão: cada participante deverá jogar o bastão um para o outro. Sem perder o contato com o parceiro, estimulando sempre a escuta e o olhar. Esse exercício colabora para desenvolver a percepção do seu próprio corpo em relação ao tempo, do outro do e espaço. Pretende-se também nessa atividade a interação com o outro para que o participante amplie sua escuta corporal e resposta sinestésica.

4º Momento: Discussão sobre o que foi vivenciando no exercício, percepções, questões enfrentadas pelos participantes.

Objetivos trabalhados: Expressão corporal; Consciência corporal; Atenção compartilhada; Noção espacial.

Observações pós aplicação: O proponente trabalhou as seguintes áreas de experiência: De olhos fechados, o grupo foi levado a ampliar a escuta por todos os cantos da sala. Aos

poucos foi solicitado que realizassem pequenos movimentos pelos planos baixo, médio e alto. Aos poucos, todos os participantes foram levados a se soltarem pelo espaço e a se olharem mutuamente. Foram estimulados através do contato uns com outros a se perceberem dentro do espaço, e a refletirem como o seu movimento afeta o Outro, trabalhando a escuta e o estímulo aos variados sentidos. Discussão sobre o que foi vivenciando no exercício, percepções, questões enfrentadas pelos participantes.

Equipe Proponente e Relatora dos Aquecimentos (Circulando Teatro 2018.1): Luan Vieira; Rodrigo Andrade; Tavié Gonzalez; Demilson Sant´ana; Bianca Branco; Tony Félix; Pedro Ivo Maia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro capítulo dessa dissertação traz algumas informações que considero importantes para o entendimento do funcionamento da escola inclusiva atual e a inserção de pessoas com autismo nessa realidade, do ponto de vista da legislação, da educação, da saúde e da saúde mental. Me utilizo, ainda, para sua escrita, da teoria psicanalítica como ferramenta para explicar de qual entendimento sobre autismos estou partindo para desenvolver a presente pesquisa.

Neste primeiro capítulo, o que fica explicitado é que a legislação brasileira coloca, desde 2015, a escola como inclusiva, sendo um espaço a ser acessado por todo tipo de pessoa. Mas o que vemos no segundo capítulo, onde dialogo com entrevistas realizadas com professores de teatro atuantes em classes inclusivas nas redes pública e privada de ensino do Rio de Janeiro, é que ainda há muito o que caminhar para que a escola seja de fato seja inclusiva.

Ainda falta espaço, sobra estudantes, falta respeito às disciplinas de artes, falta formação (acadêmica e social), falta estrutura. Entretanto, ainda assim, investigando a prática dos professores de teatro nessa realidade, embora haja muitas dificuldades, o que encontrei foram educadores e artistas extremamente sensíveis, empenhados, vivos e instigados pelas formas tão plurais e distintas dos sujeitos autistas se colocarem no mundo. O próprio teatro e a pedagogia teatral, com suas metodologias e teorias específicas, trazem para o professor a escuta, a atenção, a disponibilidade e a sensibilidade que percebo como imprescindíveis para o trabalho e interação com esses indivíduos.

Dessa forma, com toda essa potência no trabalho de teatro na inclusão de pessoas com autismos nos diversos espaços e também na escola, no terceiro capítulo apresento a *Oficina de Teatro Circulando*, enquanto projeto de extensão dentro da Escola de Teatro da UNIRIO, como um importante espaço de troca e (in)formação desses professores que serão inseridos no mercado de trabalho de escolas que já se colocam como inclusivas, ou seja, professores que encontrarão em suas turmas estudantes com autismos e outras diferenças.

No quarto capítulo, ainda me utilizando da Oficina de Teatro Circulando como fonte de conhecimento e formação para pessoas que atuam com indivíduos autistas, apresento um caderno de jogos, criado por mim a partir de exemplos da relação de oficinairos e participantes do projeto Circulando ao longo dos últimos nove anos, a fim de ilustrar e demonstrar possibilidades de criação de jogos que partem da interação de pessoas autistas com o mundo,

apontando essa tentativa como uma possibilidade facilitadora no trabalho de teatro em classes inclusivas com autistas incluídos.

Do meu ponto de vista, falar sobre teatro na escola e inclusão de pessoas com autismo é na verdade falar sobre inclusão e integração de diferenças, sejam elas quais forem.

Ao dedicar minha dissertação aos malucos, não me refiro apenas aos indivíduos que possuem transtornos mentais, os chamados “loucos”, os manicomiáveis.

Falo deles também.

Mas não só.

Aqui, chamo de maluco quem tem coragem! Toda e qualquer pessoa que está fora da caixinha. Fora do padrão. Na contramão de um sistema que oprime minorias, rechaça diferenças e que busca a uniformização dos indivíduos em prol da produção para o mercado.

Malucos são sim, os ditos loucos, os autistas. Malucos por reivindicarem de forma radical sua maneira de estar no mundo. Malucos por não cederem ao desejo do outro, por não abrirem mão de si mesmos!

Malucos são as mães, os pais e cuidadores dessas figuras tão ímpares e tão firmes em suas decisões. As mães! Que malucas! Ousam defender com unhas e dentes o lugar de seus filhos nesse mundo que tanto os exclui.

Malucos são os profissionais antimanicomiais que escolhem trabalhar com saúde mental defendendo a liberdade das pessoas de serem quem elas podem ou querem ser, num país em desmonte, onde loucura se prende, saúde e educação se vendem.

Malucos são os artistas, os pesquisadores da arte e os professores de teatro (todos os professores) resistindo dentro de uma estrutura social e escolar que reforça e reproduz esse sistema que quer enquadrar e podar.

Eu sou uma maluca, e ainda bem.

Pra mim, o lugar do professor de teatro na escola inclusiva é o da maluquice de ter coragem de produzir espaços de liberdade de aprendizado e de relação, através da arte, para todos os estudantes. O lugar do professor de teatro na escola inclusiva é o do que chacoalha, é o do que faz barulho, é o do que circula por todos os espaços da escola, é o do que sai das quatro paredes cheias de carteiras – seja literalmente ou seja no imaginário.

Pra mim, o lugar do professor de teatro na escola inclusiva é o do contato, da troca, do olhar, da presença. O lugar do professor de teatro na escola inclusiva é o da integração.

Da inclusão.

Se todo professor pudesse entender o jogo, por que jogo, jogo é isso né? Eu me amarro em jogo, que através do jogo, através do lúdico a coisa fica muito mais tranquila de se aprender, de se trocar! Já resolveria o problema, ou boa parte dele. Eu acho que teatro combina por que os alunos autistas, assim como os alunos problemas da escola, eles estão, são algo, não à parte, mas diferentes, marginalizados dentro do espaço escolar. O teatro também é marginalizado dentro do espaço escolar. E aí as coisas combinam. Tá todo mundo igual, é um lugar de voz. É legal pensar nessa relação do teatro com a própria escola, que tem regras que quer enquadrar. Que o teatro vai por outros caminhos. Tem suas regras, mas você tem uma liberdade ali, de corpo, de relação, que quebra com a ideia de escola tradicional. As coisas se combinam, o aluno autista ou qualquer outro aluno que foge das regras e o teatro que foge do padrão também de um currículo escolar. Então, as pessoas se surpreendem quando veem que o teatro está dentro da grade curricular. (Prof.^a Caroline Barbosa)³⁵

³⁵ Em entrevista pessoal concedida a mim em 24 de janeiro de 2019.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. 5. ed. Porto Alegre, 2014.
- BALDISSERA, Adelina. *Pesquisa-ação uma metodologia do “conhecer” e do “agir”*. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/ 2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>
- BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BONFATTI, Adriana Ferreira (2011). *A investigação do jogo cênico no corpo do ator em formação através do Sistema Laban/ Bartenieff*. PPGAC UNIRIO. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação*, PNE. 2014.
- _____. Presidência da República. *Alteração da lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.
- _____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1998.
- _____. Presidência da República. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015.
- _____. Presidência da República. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e alteração do § 3o do art. 98 da Lei no 8.112*, de 11 de dezembro de 1990.
- _____. Presidência da República. *Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: PCN arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CABRAL, Beatriz. *Drama como Método de Ensino*. São Paulo, SP. Hucitec, 2006.
- CORREIA, João Pedro. *O Teatro como consequência de uma qualquer necessidade de se comunicar: experiências de teatro com surdos*. In: In: Arte e Comunidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015

- DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: N-1 edições, 2015.
- DONVAN, John e ZUCKER, Caren. *Outra sintonia: a história do autismo*. Trad. Luiz A. de Araújo. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3a ed. Brasília: 2006.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. Trad. José Teixeira Coelho Netto; Rev. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FREIRE, Ana Beatriz e MALCHER, Fabio (Org.). *Circulando: Jovens e suas invenções no autismo e na psicose*. Rio de Janeiro: Subverso, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29ª edição. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREUD, Sigmund 1856-1939. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. Tradução: Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GONZALEZ, Tavié 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.
- GRANDIN, Temple. *O cérebro autista. Pensando através do espectro*. Tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti, Rio de Janeiro: Record, 2013.
- GUIMARÃES, Caito. Anexo 1 - Relatório de experiência do oficinairo Caito Guimarães na Oficina Circulando, no período de novembro de 2010 a dezembro de 2012. In: GONZALEZ, 2014.
- HOLLOWAY, John. *Fissurar o capitalismo*. São Paulo: Publisher, 2013.
- KANNER, Leo (1943). *Os distúrbios autistas do contato afetivo*. In: ROCHA, P.S. (org.) *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997.
- LACAN, J. (1969). *Nota sobre a criança. Outros escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LAURENT, Éric. *A batalha do autismo. Da clínica à política*. Tradução: Claudia Berliner. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- MALEVAL, Jean-Claudel. *¡Escuchen a los autistas!* Traducido por Enric Berenger. 1ª ed. – Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.

- _____. *El autista e su voz*. Traducción: Enric Berenger. Editorial Gredos, 2011.
- _____. *Qual o tratamento para o sujeito autista?* Revista Inter Ação, 34(2), 405-452. 2007.
Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v34i2.8504>
- MEC/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008.
- MONTEIRO, Kátia alvares de Carvalho. *O autista e seus objetos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.
- PAVIS, Patrice - 1947. *Dicionário de Teatro*. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- RAHME, Mônica Maria Farid. *Laço Social e Educação: Um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço editora Ltda. 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2002.
- RIBEIRO, Jeanne Marie de Leers Costa. *A criança autista em trabalho*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.
- ROUDINESCO, Elisabeth. PLON, Michel. – 1944. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar; práticas dramáticas e formação*. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SALLES, Nathalia Katsivalis. *CIRCULANDO ENTRE EXPERIÊNCIAS DE TEATRO. Um Ateliê de Teatro para Jovens Autistas*. Rio de Janeiro, RJ. UNIRIO, 2014.
- SILVA, Janaína Rita Baptista. *Ressignificando os 'escombros' de um sujeito esquecido: Memória e narrativa em uma experiência em ensino do teatro no projeto de extensão Circulando com Autistas*. Rio de Janeiro, RJ. UNIRIO, 2018.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução: Ingrid Dourmien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. *Jogos Teatrais. O Fichário de Viola Spolin*. Tradução: Ingrid Dourmien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2000.

TERRA, Clarice Cruz. *Em busca de uma escola viva: Uma experiência com o ensino de teatro no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

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.