

**ENSINO DE TEATRO PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID 19**

TEACHING THEATER FOR CHILDREN WITH AUTISM IN THE CONTEXT OF THE
COVID 19 PANDEMIC

ENSEÑANZA DE TEATRO PARA NIÑOS CON AUTISMO EN EL CONTEXTO DE LA
PANDEMIA DEL COVID 19

Lucas Wendel Silva Santos¹ 0000-0001-7831-2360
Erica Daiane Ferreira Camargo² 0000-0003-0329-5599
Rosana Carla do Nascimento Givigi³ 0000-0001-6592-0164

¹Universidade Federal de Sergipe; São Cristóvão, SE, Brasil; lucaswendelsilvasantos@gmail.com

²Universidade Federal de Sergipe; São Cristóvão, SE, Brasil; ericadfc@hotmail.com

³Universidade Federal de Sergipe; São Cristóvão, SE, Brasil; rosanagivigi@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetivou desenvolver estratégias de ensino de teatro com uso da comunicação alternativa e ampliada, de forma remota, para crianças com autismo. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa-ação no contexto da educação teatral. A investigação foi desenvolvida de maio de 2020 a agosto de 2020, semanalmente, integrando um total de 13 encontros, nos quais participaram duas crianças com autismo e seus familiares. Os instrumentos utilizados foram a intervenção, observação participante, gravação em vídeo e registros em relatório. Como resultados destacam-se: o desenvolvimento do simbolismo quando as crianças entraram em contato com os dedoches e sua imagética; o desenvolvimento de aspectos através da arte teatral, como atenção, criação, raciocínio pragmático, comunicação e interação; as famílias se evidenciaram como mediadoras do processo pedagógico e reconheceram as habilidades das crianças. Conclui-se que é possível desenvolver habilidades teatrais por meio dos dispositivos digitais com apoio da Comunicação Alternativa, colaborando para inclusão de crianças com autismo.

Palavras-chave: autismo; comunicação alternativa; educação; ensino remoto; teatro.

ABSTRACT

This work aimed to develop theater teaching strategies using alternative and expanded communication, remotely, for children with autism. Methodologically, action research was used in the context of theater education. The investigation was carried out from May 2020 to August 2020, weekly, integrating a total of 13 meetings, attended by two children with autism and their family members. The instruments used were intervention, participant observation, video recording and report records. As results stand out: the development of symbolism when children came into contact with finger puppets and their imagery; theatrical art developed aspects such as attention, creation, pragmatic reasoning, communication and interaction; the families were shown to be mediators of the pedagogical process, recognizing the children's abilities. It is concluded that it is possible to develop theatrical skills through digital devices with the support of Alternative Communication, collaborating for the inclusion of children with autism.

Keywords: alternative communication; autism; education; remote learning; theater.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo desarrollar estrategias didácticas teatrales utilizando la comunicación alternativa y ampliada, a distancia, para niños con autismo. Metodológicamente, se utilizó la investigación acción en el contexto de la educación teatral. La investigación se realizó de mayo de 2020 a agosto de 2020, semanalmente, integrando un total de 13 encuentros, a los que asistieron dos niños con autismo y sus familiares. Los instrumentos utilizados fueron intervención, observación participante, videograbación y registro de informes. Como resultados se destacan: el desarrollo del simbolismo cuando los niños entraron en contacto con los títeres de dedo y su imaginaria; el arte teatral desarrolló aspectos como la atención, la creación, el razonamiento pragmático, la comunicación y la interacción; las familias se mostraron como mediadoras del proceso pedagógico, reconociendo las capacidades de los niños. Se concluye que es posible desarrollar habilidades teatrales a través de dispositivos digitales con el apoyo de Comunicación Alternativa, colaborando para la inclusión de niños con autismo.

Palabras clave: aprendizaje remoto; autismo; comunicación alternativa; educación; teatro.

Introdução

O Teatro é uma área do conhecimento específica e reflete parte do processo de desenvolvimento humano (Berthold, 2010). Desde a chegada dos jesuítas em terras brasileiras, o teatro vêm sendo importante condutor do processo educacional. A teatralidade jesuítica era instrumental e tinha como objetivo perpetuar a estética, cultura, religião e valores europeus (Mello Garcia, 2020). No contexto colonial, o objetivo desta linguagem era catequizar os indígenas e conduzir estes povos de acordo com os ideais eurocêntricos. O teatro passa a ser ferramenta de dominação e recurso para impor uma cultura, em detrimento da outra. Isso trouxe graves consequências culturais para os povos nativos das terras brasileiras, a exemplo da completa extinção de manifestações artísticas análogas ao teatro ritual autóctone. Além disso, relegou o teatro a um lugar utilitarista que repercute até os dias de hoje (Campanini; Rocha, 2021).

Nas últimas décadas o teatro deixou de ser entendido como mero recurso preso a uma concepção hegemônica e passou a ser considerado segundo sua estrutura estética, sem que seja necessário atribuí-lo a um fim específico, senão, ao próprio ato de fazer teatro. Isso não desbancou a dialogicamente existente entre arte teatral e educação, pois ambas buscam dar conta do mundo e das peculiaridades que dizem respeito à relação do ser humano com o meio social (Araújo; Silva, 2021). É preciso considerar a afinidade entre estas duas áreas do conhecimento. Sem dúvidas há uma íntima relação entre Teatro e Educação, pois esta e aquela dedicam-se a fazer os sujeitos refletirem sobre as coisas ao seu redor, podendo mobilizar modos

de expressão e assimilação do conhecimento cultural produzido historicamente. O teatro passa a se apresentar como prática emancipatória; experiência que conduz à ludicidade, comunicação e expressividade; e potencializador do desenvolvimento cultural da humanidade (Gomes, 2021).

Não obstante, o Teatro encontra pouco espaço dentro da escola, estando, na maioria das vezes, condicionado às datas comemorativas, e/ou entendido como instrumento educacional à serviço de outras áreas do conhecimento, e/ou vinculado aos ornamentos dos festejos escolares e aos *teatrinhos* de pouco propósito pedagógico (Mello Garcia, 2020). O ser criativo do(a) aluno(a) não encontra espaço para se desenvolver em instituições educacionais que desconsideram o aspecto lúdico, criativo, reflexivo e crítico desta arte milenar (Araújo; Silva, 2021). Assim, cabe ao(a) professor(a), que é o mediador(a) do processo pedagógico e elemento insubstituível, e às instituições de ensino, oferecerem todas as condições possíveis para o desenvolvimento da expressão artística dos(as) educandos(as) (Debortoli, 2011).

O teatro e a educação são áreas que mobilizam técnicas e recursos diferentes, assim, há de se evidenciar suas peculiaridades. Enquanto o teatro “[...] mobiliza formas, cores, gestos, movimentos, cenários, enredos, [...] a Educação, ao menos no seu modo ocidental e escolar, racionaliza e explica” (Charlot, 2013, p. 17). Para mais, o Teatro também pode ser uma forma de educar, podendo ser um caminho para subverter processos educativos que tomam como pressuposto o ideal de normatização dos sujeitos (Júnior; Fogaça; Lasala, 2022).

Partindo disso, é por meio do teatro que o corpo das pessoas com deficiência pode se evidenciar como campo de possibilidades, potência expressiva e artística. Isso porque as diferenças se manifestam neste ente físico, que se constitui na relação social estabelecida com outros corpos. Ao mesmo tempo, se pensarmos as crianças com autismo que realizam encenações ao brincar, jogar, dramatizar e ao representar o mundo de maneira espontânea, se vislumbrarmos estes sujeitos como artistas em potencial, dentro de suas condições potentes de pessoas marcadas pela diferença, é possível ponderar que não intencionam expor seus corpos em detrimento de um virtuosismo, mas a partir de uma transgressão dos valores estéticos estabelecidos. Assim, os corpos com autismo invadem a cena e reivindicam seu espaço no palco da arte teatral (Oliveira, 2013; Tonezzi, 2011).

Podemos dizer que as pessoas com autismo têm em seus corpos um expressivo potencial comunicativo, extremamente singular, que por vezes é negado ou reprimido no meio social (Rios, 2017). São crianças que estão na escola, mas sujeitas a processos de ensino-aprendizagem fragilizados e que pouco consideram suas necessidades pedagógicas. Por um

lado, há o aumento do número de alunos(as) público-alvo da educação especial nas escolas e políticas públicas que buscam garantir a permanência desses estudantes na escola regular – a exemplo das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Por outro lado, as práticas dos docentes, frente ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência, são inconsistentes. Este fato se manifesta quando a escola desconsidera que a pessoa com deficiência possui singularidades de comunicação e expressão que precisam ser levadas em consideração, sem que para isso passe pelo crivo da normatividade (Vieira; Ramos; Simões, 2018).

Vale ressaltar que, a pessoa com autismo pode ter prejuízo na comunicação social recíproca, linguagem, interação, além de padrões restritos e recorrentes de comportamento, geralmente atípicos. Estes sintomas estão presentes desde o início da infância, repercutem na dificuldade de realizar atividades cotidianas, desenvolver habilidades de comunicação e interação social (Lazzarini; Elias, 2022). Assim, entendemos que o teatro pode ser um catalisador das relações comunicativas, expressivas, habilidades sociais e de convivência de crianças com autismo (Sandoval-Poveda; Gozález-Rojas; Madriz-Bermúdez, 2020). O teatro passa a se configurar como “[...] mais que o duplo do mundo, é um dispositivo que o desvenda” (Charlot, 2013, p. 41).

Quando realizado por crianças com autismo, o teatro pode ser o espaço em que a liberdade criativa, comunicativa e artística se manifesta (Coy Guerrero; Martín Padilla, 2017; Porto; Kafrouni, 2013; Arévalo; Briones, 2016). Identificamos na educação e no ensino de teatro a possibilidade de se efetivar a inclusão da pessoa com autismo. A noção de inclusão assumida nesta investigação ultrapassa a ideia de produzir experiências de interação social em ambientes escolares e assume uma postura que almeja o crescimento linguístico do sujeito e a garantia do direito à aprendizagem. Acreditamos que, através do teatro no contexto da educação, podemos discutir sobre a inclusão e refletir sobre a problemática da comunicação de crianças com autismo, além de possibilitar um campo em que a autonomia da comunicação destes sujeitos possa surgir (Souza Lemos, 2021). O teatro será compreendido como o espaço de potencialidades e vivências, o lugar de encontro com o outro, do convívio (Dubatti, 2016).

Se antes o teatro tinha pouco (ou nenhum) espaço dentro das escolas, a fruição e prática artística estava submetida ao utilitarismo e espontaneísmo, durante o contexto distópico tudo que se conhecia sobre ensino de teatro foi colocado em questionamento (Souza Lemos, 2021). O quadro social deixado pela pandemia de COVID 19 evidenciou as artes como caminho para

aproximar as pessoas, mas como isso ficou em relação às artes dramáticas para pessoas com autismo?

Não podemos esquecer que as mudanças estruturais decorrentes da situação pandêmica excluíram, ainda mais, as pessoas com deficiência, cujo único espaço de assimilação dos bens culturais se restringiu às suas residências. Tais indivíduos necessitaram/necessitam de cuidados e atenção específicos, mas que ficaram quase que impossibilitados de ser garantidos. O modelo de ensino remoto passou a ser o único caminho para promover a inclusão das pessoas com autismo (Souza Lemos, 2021). Diante disso, foi preciso questionar como realizar atividades de ensino de teatro para crianças com autismo por meio do ensino remoto? Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi desenvolver estratégias de ensino de teatro com uso da comunicação alternativa e ampliada, de forma remota, para crianças com autismo. Como foi desenvolvida no momento da pandemia, foram utilizadas as tecnologias digitais da informação.

Tecendo redes para o ensino de teatro remoto

Diante dos desafios desta empreitada, a pesquisa foi de caráter qualitativo. Neste tipo de investigação o pesquisador busca compreender o campo de acordo com a realidade apresentada pelos sujeitos, levando em consideração aspectos como contexto social, econômico, histórico, político e cultural. A análise dos dados na perspectiva qualitativa se dá por meio de uma abordagem descritiva, que leva em consideração diferentes pontos de vista, intuição, subjetividades e reflexão crítica (Fortin; Gosselin, 2014).

Como intencionamos desenvolver estratégias para o ensino de teatro em modalidade remota, recorreremos à pesquisa-ação colaborativo-crítica como aporte metodológico que visa educar na/para diferença (Carr; Kemmis, 1988). Nessa abordagem, o pesquisador é imbricado pelo campo e trabalha com o coletivo, a fim de encontrar caminhos para solução de questões que são apresentadas pelos sujeitos da pesquisa (Jesus; Vieira; Effgen, 2014).

Os participantes foram 2 (duas) crianças com autismo, ambas na faixa etária de 12 (doze) anos. Para preservar o anonimato e as identidades dos sujeitos da investigação utilizamos nomes fictícios, Gaye e Vitor, por vezes substituídos pelas abreviações G. e V.

Gaye é um menino branco, diagnosticado com autismo aos três anos; está no 4º ano do ensino fundamental; estuda em escola pública; mora com a mãe, o pai e o irmão; possui necessidades complexas de comunicação; comunica-se de maneira não verbal; sabe ler; escrever; usa a CAA para se comunicar e gosta de brincar com bonecos.

Já Vitor é um menino negro; diagnosticado com autismo aos três anos; está no 4º ano do ensino fundamental; estuda em escola pública; mora com a mãe e a irmã; possui necessidades complexas de comunicação; comunica-se de maneira verbal; sabe ler; escrever; usa a CAA para se comunicar e gosta de ouvir música e assistir vídeos no celular.

A pesquisa desenvolveu-se durante 13 encontros (Quadro 1), por meio do aplicativo ZOOM, uma vez por semana, às quintas-feiras. As aulas foram em caráter individual, devido às necessidades linguísticas dos sujeitos da pesquisa. Assim, as crianças foram atendidas por 1 (uma) hora cada, totalizando 2 (duas) horas por semana. A pesquisa foi realizada durante 3 meses, com tempo total de 26 (vinte e seis) horas. Os instrumentos de coleta de dados foram a intervenção e observação participante. Além disso, todos os encontros foram gravados em vídeo e registrados em relatório. As técnicas teatrais utilizadas foram o Teatro de Animação com recurso de CAA. O trabalho de mediação se deu de forma colaborativa-crítica com a participação dos pesquisadores(as) de pós-graduação, em nível de mestrado, doutorado, docente, e as famílias das crianças.

Quadro 1 - Planejamento dos encontros de ensino de teatro em modalidade remota.

Data	Conteúdo	Objetivo
1 - 05/05/2020	Encontro remoto de planejamento com a família de Gaye	Identificar os recursos disponíveis digitais disponíveis pelas famílias
2 - 05/05/2020	Encontro remoto de planejamento com a família de Vitor	Identificar os recursos disponíveis digitais disponíveis pelas famílias
3 - 07/05/2020	Construção de bonecos de dedo	Construir personagens de teatro
4 - 14/05/2020	Elaboração de cenários com uso de papel e material reciclado	Elaborar cenários teatrais
5 - 21/05/2020	Elaboração de cenários com uso de papel e material reciclado	Elaborar cenários teatrais
6 - 28/05/2020	Experimentação de cenas com o material elaborado	Criar cenas improvisadas com uso do material elaborado nos encontros anteriores
7 - 11/06/2020	Identificando personagens de uma narrativa teatral	Identificar os personagens que aparecem em cena
8 - 16/06/2020	Identificando personagens de uma narrativa teatral	Identificar os personagens que aparecem em cena
9 - 06/08/2020	Reconto da história os Três Porquinhos e o Lobo Mau	Adaptar história para modalidade remota
10 - 13/08/2020	Reconto da história os Três Porquinhos e o Lobo Mau	Adaptar história para modalidade remota
11 - 20/08/2020	Apresentação de personagens do folclore brasileiro	Apresentar personagem da cultura popular por meio do teatro de bonecos
12 - 27/08/2020	Apresentação de personagens do folclore brasileiro	Apresentar personagem da cultura popular por meio do teatro de bonecos

13 - 28/09/2020	Apresentação de narrativa: Ana vai à feira	Reconhecer elementos cênicos de uma narrativa por meio de apresentação teatral em modalidade remota
-----------------	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O primeiro momento foi intitulado “Planejamento colaborativo junto às famílias das crianças com autismo”, no qual buscou-se identificar os recursos digitais disponíveis pelos responsáveis. Para isso foi imprescindível realizar encontros remotos individuais com as famílias dos sujeitos da pesquisa por meio da plataforma digital supracitada. Nessas oportunidades realizamos os acordos pedagógicos com as famílias, que assumiram um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, visto que também seriam mediadores dos encontros.

O segundo momento intitulamos de “Experiências e criações com Teatro de Animação e Comunicação Alternativa”, foi caracterizado por encontros em que desenvolvemos o trabalho de confecção de elementos do Teatro de Animação, improvisação de cenas teatrais com os materiais confeccionados e uso da CAA, além de contação de histórias através do teatro e recursos visuais (bonecos, imagens e cenários digitais).

Vale destacar que a Comunicação Alternativa e Ampliada é um recurso da Tecnologia Assistiva e tem como objetivo promover a autonomia da pessoa com necessidades complexas de comunicação. Através dos símbolos pictográficos presentes na CAA, a pessoa com autismo pode desenvolver habilidades linguísticas, assumir o protagonismo no processo comunicacional, aumentar o vocabulário, avançar em habilidades de interação, expressão e intenção comunicativa. Este recurso possibilita compensar e/ou facilitar de maneira permanente ou momentânea a comunicação de pessoas com necessidades comunicativas singulares. Esta ferramenta linguística pode ser de baixa tecnologia como, cartões de comunicação, pranchas com símbolos pictográficos, fotos e figuras, pranchas com alfabeto ou de alta tecnologia como, *softwares*, *hardwares*, computadores (Montenegro *et al.*, 2021). Devido ao caráter desse estudo, utilizamos os recursos de baixa tecnologia associados às tecnologias digitais da informação (Figura 1).

Figura 1 – Da esquerda para a direita respectivamente estão expostos recursos de baixa e de tecnologias digitais da informação para uso da CAA.



Fonte: Acervo pessoal (2020).

É importante ressaltar que a pesquisa faz parte das ações do Grupo do Grupo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial, da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e tem como eixos centrais os trabalhos que vinculam proposições crítico-colaborativas entre escola, família e pessoa com deficiência. Seguindo as diretrizes éticas da pesquisa com seres humanos, os responsáveis pelas crianças assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 6715114.4.0000.5546 e parecer 561.409.

Planejamento colaborativo junto às famílias das crianças com autismo

Esta etapa trata das discussões e planejamentos junto às famílias das crianças que participaram da proposta. O trabalho pedagógico centrou-se nas técnicas do teatro de animação para o ensino de teatro para pessoas com autismo, e, com isso, pretendeu-se contribuir com o avanço linguístico e a interação entre os participantes da pesquisa e mediadores (pesquisadores e família). Entender a importância do mundo concreto para a criança com autismo e apresentar o teatro de animação possibilitou que V. e G. pudessem assimilar questões de ordem abstrata, como: regras, instruções, atenção, sentimentos, emoções, reconhecimento de expressões, comunicação, interação mesmo que de forma remota. A proposta parte do entendimento de um sujeito multidimensional, considerando que as crianças são muito mais que um diagnóstico e suas necessidades de comunicação e interação deveriam ser tomadas como ponto de partida para elaborar as estratégias metodológicas.

Portanto, abandonamos a ideia isolada de que estávamos lidando apenas com “crianças com autismo”, e passamos a entendê-las como sujeitos que possuem desejos, vontades, gostos,

habilidades, formas individuais de se comunicar e estar no mundo. As experiências e intervenções com teatro de animação, mesmo através dos dispositivos digitais, nos possibilitou entender a multidimensionalidade da criança com autismo, a perceber como o teatro mobiliza os sujeitos para pensar o mundo ao seu redor, como esta linguagem coloca o indivíduo na condição de comunicador, ator, ator/manipulador e cidadão.

Importante notar que no início da pesquisa, pretendíamos construir uma abordagem de ensino de teatro articulada com o contexto escolar presencial, contudo, isso foi impossibilitado. Isto é, planejamos realizar encontros de imersão nas escolas em que os sujeitos da pesquisa estudam, entretanto, devido à pandemia mundial provocada pela COVID-19, tivemos que reelaborar a estratégia e trabalhar com o ensino remoto. No início do ano de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) havia anunciado que o mundo estava em contexto pandêmico e, no Brasil, tivemos o primeiro caso no dia 26 de fevereiro de 2020. Para salvaguardar a saúde das crianças, os encontros presenciais foram suspensos. Dois meses depois, iniciamos os diálogos com as famílias para desenvolver encontros remotos. Desta forma, para que as crianças não ficassem sem os atendimentos de fonoaudiologia e sem as aulas de teatro, organizamos novas metodologias de ensino através dos dispositivos digitais. Assim, realizamos os planejamentos para o contexto em questão.

Para dar início às aulas remotas, tivemos que dialogar com as mães dos participantes da pesquisa e elucidar que a modalidade deste tipo de encontro modifica significativamente a relação entre os envolvidos no estudo. Em muitos casos, não pudemos acolher os participantes da pesquisa, quando havia algum desconforto e/ou angústia, e esse papel coube aos responsáveis que estivessem acompanhando presencialmente. Assim, o olhar e cuidado para com as crianças tiveram que partir das famílias que se evidenciaram como mediadoras e protagonistas do processo. Desta maneira, como as aulas foram construídas de maneira experimental e colaborativa, a cada semana íamos adequando as atividades de acordo com as respostas das crianças com autismo. É importante frisar que nesta fase dos encontros as famílias tiveram papel fundamental.

Nesta reunião foram expostos os materiais disponíveis e as ideias para o planejamento. Foram decididos também questões sobre o tempo (cerca de 60 minutos) e que inicialmente iríamos fazer o atendimento de forma individual. Com V. ficou marcada para às 10h e G. às 14h, ambos nas quintas-feiras. Quanto à estrutura do atendimento, mesclaremos com: atividades e diálogos com a utilização da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e atividades de Teatro e Artes Visuais relacionadas à proposta da CAA.

Como preparação, decidimos por fazer dois vídeos para serem enviados às mães: um para explicar como baixar os aplicativos nos seus recursos digitais e um outro para

ensinar a preparar os recursos de Artes e Teatro, esta primeira será a confecção de dedoches com personagens da frase tema do atendimento, com o objetivo de fomentar momentos de aprendizagem e construção simbólica, artística e comunicacional (Relatório¹, 2020).

O episódio acima indica como foi realizada a discussão e planejamento junto às famílias. Trabalhar com ensino de teatro de maneira remota foi uma tarefa inovadora e tudo se deu a partir da experimentação sistematizada. Assim, preparar os envolvidos para estes momentos foi de suma importância para que pudéssemos aproveitar o máximo dos encontros. Desta maneira, como podemos notar no episódio citado, combinar previamente com as famílias como se dariam os encontros fez com que cada proposta funcionasse dentro da realidade apresentada. Isso foi de suma importância, pois estávamos entrando no ambiente íntimo dos envolvidos na pesquisa e precisávamos deixar evidente quais os propósitos dos encontros remotos: manter a segurança, ensino-aprendizagem e desenvolvimento linguístico das crianças. A elaboração do vídeo para construção das formas animadas foi uma maneira de instruir tanto as crianças como as mães no que diz respeito ao processo de confecção dos dedoches de papel. Tudo teve que ser de maneira exequível e com recursos de fácil acesso para evitar problemas quanto à elaboração do material pedagógico.

Figura 2 - Vídeo tutorial de confecção de dedoches de papel postado no Youtube.



Fonte: Acervo pessoal (2020).

O vídeo tutorial (Figura 2) foi construído para ser apresentado às crianças e familiares. Este recurso dispunha de um material explicativo de cada etapa para elaboração do dedoches de papel. Mostramos os materiais necessários, o passo a passo para elaboração do boneco e o

¹ Informação obtida do Relatório do atendimento para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 05 maio de 2020.

processo de manipulação. Vale dizer que os dedoches de papel foram inspirados nas imagens das personagens dos pictogramas, isso facilitou o reconhecimento dos desenhos por parte dos meninos e pôde criar uma adaptação que associou CAA e Teatro de Animação. Os familiares tiveram acesso antecipado ao link da plataforma *YouTube*, na qual consta o tutorial em vídeo para que pudessem ter ideia de como iria se dar o encontro.

Cabe ressaltar que a tecnologia deve ser posta como aliada no ambiente educacional e enriquecedora da aprendizagem, proporcionando a construção do conhecimento, tendo como agentes não somente os professores, mas também seus alunos e com uma conquista ainda maior, inserir também os alunos Público-alvo da Educação Especial. Conforme Brasil (2008), são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que por muito tempo foram segregados da vida em sociedade e do ambiente educacional. O uso da tecnologia pode auxiliar não somente os alunos ditos normais, mas no caso dos alunos com deficiência pode tornar o conhecimento algo possível de ser construído (Candido; Carneiro, 2018, p. 380).

O uso do vídeo tutorial pôde dar suporte às mães e fazer com que, durante a realização da atividade de confecção dos dedoches, as crianças se mantivessem envolvidas. Assim, o recurso digital serviu como treino do olhar, para organizar a mente dos sujeitos da pesquisa e como caminho para inclusão das crianças com autismo. Desta maneira, as tecnologias digitais da informação estavam a serviço do desenvolvimento intelectual das crianças. Portanto, o uso da tecnologia contribuiu para a manutenção do processo de inclusão dos meninos. Finalizada a etapa de discussão e planejamentos junto aos responsáveis, iniciamos os encontros pedagógicos de ensino de teatro em modalidade remota.

Experiências e criações com teatro de animação e comunicação alternativa

Esta etapa evidencia o trabalho de construção linguística com uso da CAA, teatro, elaboração de dedoches² de papel, cenários e improvisação de cenas. Os encontros com os recursos digitais possibilitaram o trabalho de elaboração de frases em pictogramas e o início de processos para a confecção de dedoches. Assim, as crianças construíram personagens a partir dos contornos dos pictogramas de CAA (Figura 3). Uma das frases propostas foi: vovó passear na praça com vovô. Assim, as frases puderam ser modificadas com personagens da escolha de cada uma das crianças. Desta forma, algumas das frases elaboradas por V. e G. foram:

² Técnica de elaboração de fantoches de dedo utilizando papel, cola e lápis de cor, o uso desse recurso se deu devido a fácil acessibilidade dos materiais.

Figura 3 - Personagem: Frase modificada por V.



Fontes: Relatório³ (2020).

Figura 4 - Personagem: Frase modificada por G.



Fontes: Relatório⁴ (2020).

A Figura 3 e Figura 4 mostram como V. e G. conseguiram modificar as personagens presentes na frase inicial, e isso se deu por meio de um exercício de escolha e tomada de iniciativa. Devemos observar que, para as crianças escolherem um personagem entre outras dezenas, não foi esforço trivial. Diante disso, escolher a personagem e depois elaborar um boneco com sua aparência foi um exercício que possibilitou a construção do dedoche de acordo com as decisões das crianças. Observamos que os enunciados construídos eram potenciais dramaturgias e/ou roteiros para elaboração de cenas improvisadas *à posteriori*. A estrutura dramática presente nos roteiros criados pelas crianças possuía elementos básicos para realização de cenas: personagens, ação e lugar. Logo, após a elaboração das frases com os pictogramas, as crianças puderam fazer os dedoches representando as personagens escolhidas. V. optou por fazer o vovô e G. escolheu fazer João.

Desta maneira, os garotos puderam realizar um processo de adaptação em que foi possível construir dedoches a partir das imagens dos pictogramas. Vale dizer que, nos momentos de criação dos bonecos, as crianças puderam colocar a “mão na massa”, o que diminuiu a frequência de estereótipias. Apesar de não ser o objetivo desse estudo, isso foi muito

³ Imagem extraída do Relatório do atendimento para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 07 maio de 2020.

⁴ Imagem extraída do Relatório do atendimento para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 07 maio de 2020.

evidente, pois ambos, ao iniciarem o trabalho artístico, se mantiveram mais atentos, envolvidos e participativos.

Depois de formar a nova frase começamos a segunda parte do atendimento, a atividade de Artes Visuais e Teatro. Neste momento V. se mostrou mais calmo e atento às orientações, com a ajuda de seus familiares pintou os pedaços dos bonecos, cortados. Todos os passos da atividade foram feitos em conjunto com ele, sempre mostramos que também estávamos fazendo e mostrando passo a passo de cada fase. [...] V. escolheu cores, pintou e recortou o dedochê do vovô. [...] Ao finalizar a pintura e recorte das partes dos bonecos a mãe percebeu a necessidade de dizer: 'Pronto. Todas as partes do meu vovô estão prontas agora eu vou juntar tudo para a gente fazer o nosso Vovô'. Eu perguntei: 'está juntando aí V., você também?'. Erica perguntava: 'Cadê a calça? Já colocou a calça V.?'. Nestes momentos tínhamos o objetivo de aproximar V. cada vez mais do processo criativo de confecção dos bonecos demonstrando a ele que também estávamos fazendo os nossos dedochês. Como em muitos momentos V. estava realizando a atividade, mas não conseguíamos vê-lo, pois ele saía do campo de captura da câmera a estratégia de manter constante interação foi de suma importância para a realização da tarefa. [...] Como forma de conscientizar as crianças neste momento de pandemia, optamos em trazer como elemento símbolo as máscaras, que se tornaram um item essencial e obrigatório, então os bonecos foram equipados com máscaras, que foram confeccionadas e coladas, nós também colocamos as nossas máscaras e falamos a ele que todos devem utilizar. Finalizamos o atendimento brincando com os bonecos confeccionados, interagindo com ele (Relatório⁵, 2020).

Foi possível notar que o trabalho de teatro no contexto remoto se deu imerso em muito esforço e mediação por parte de todos os envolvidos. As falas da mãe de V. e das mediadoras foram de suma importância no desenvolvimento da atividade e criaram um ambiente, mesmo com as dificuldades do contato corporal, de implicação coletiva. A presença da genitora possibilitou que a criança mantivesse a atenção na proposta desenvolvida, além de evidenciar o protagonismo dessa, marcado por uma relação pedagógica compartilhada (Figura 5).

Figura 5 - V. elaborando o dedochê do vovô.



Fonte: Acervo pessoal (2020)

⁵ Informação obtida do Relatório do atendimento para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 07 maio de 2020.

Após o momento com V., iniciamos as atividades com G., que nos surpreendeu com sua participação, mostrando-se inicialmente pouco cativado pela atividade de construção frasal e confecção do boneco. No decorrer do encontro a criança foi realizando um movimento de conexão com a proposta.

No primeiro momento desta fase G. não pareceu interessado em participar, ficou observando o que estávamos fazendo. Pedimos que sua mãe cortasse os elementos do boneco e pedisse que ele fosse pintando e confeccionando o seu dedochê. Ao pegar os pedaços ele queria logo montar o boneco. Para o rosto ele escolheu primeiro o ‘vovô’, fazendo uma escolha diferente da realizada na frase e depois escolheu o ‘João’. No primeiro momento G. não queria pintar, apenas ficou montando e brincando com os bonecos. Um tempo depois G. tomou a iniciativa de desenhar o rosto da personagem demonstrando que estava atento aos elementos visuais mostrados a ele. Partindo da mediação de I. (mãe de G.), ele começou a pintar e ao observar que os nossos estavam bem coloridos ele começou a se interessar e a fazer a pintura. Quando Vera falou que era o momento de colar, G. pegou todas as partes pintadas e montou harmonicamente o boneco preparando-se para a colagem. [...] Ao finalizar ele levantou um pouco e voltou com um brinquedo, mas logo pegou o boneco e ficou mostrando para a câmera. Depois colamos as partes do boneco e partimos para o momento de conscientização do uso da máscara.

Primeiro colocamos as nossas máscaras e depois recortamos e colocamos nos nossos bonecos. Ao ver nossos bonecos de máscara G. começou a rir e olhar bem fixamente para a tela do celular. Assim que sua mãe cortou e mostrou máscara, G. logo pegou e colocou também em seu boneco. Durante este momento I. pegou uma máscara para G., que a colocou e aceitou ficar por um bom tempo, uma iniciativa nunca realizada antes, segundo a genitora. Percebemos que por via do personagem/boneco/dedochê que G. aprendeu, mesmo que por imitação do boneco e de nós que também estávamos de máscaras, a importância de usar este equipamento de segurança. Podemos dizer que o boneco ensina a ele a usar a máscara. Como os personagens imitam a realidade, os pictogramas transformados em bonecos também fizeram o mesmo. Ao crescer o elemento da máscara – símbolo mundial do teatro – o boneco ganha outro sentido e dá outro sentido a este elemento. A máscara que poderia antes ser desconfortável e estranhável para G. passou a ser elemento que causa desejo e aproximação. Este desejo de usar foi suscitado pelo boneco mascarado. O que G. teve foi empatia e identificação com a personagem construído por suas próprias mãos, ele interagiu e assimilou elementos do boneco, o ‘Outro’ passou a fazer parte de sua realidade transformando seu comportamento de rejeição em comportamento de aceitação. G. se reconhece no boneco que muda seu modo de agir e interagir com o mundo. Finalizamos o atendimento brincando com os bonecos confeccionados e interagindo com ele (Relatório⁶, 2020).

No trabalho desenvolvido, G. pôde, também, com a elaboração dos dedoches, aprender a importância do uso da máscara (Figura 6). Percebe-se que até antes da construção dos bonecos G. estava relutante quanto ao uso da máscara, mas quando ele viu seu personagem utilizando o equipamento seu comportamento modificou-se.

⁶ Informação obtida do Relatório do atendimento para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 07 maio de 2020.

Figura 6 - G. usando a máscara e imitando o dedochê do João.



Fonte: Acervo pessoal (2020).

A partir deste episódio, podemos notar como o desenvolvimento da atividade de confecção de dedochês de papel pôde trazer construções simbólicas para os sujeitos da pesquisa. Os exercícios puderam evidenciar que há uma relação entre criança com autismo e boneco, “[...] uma associação, quando o ator se reflete no objeto animado; uma desassociação, quando o ator se percebe diferente do personagem; e um distanciamento, quando o ator se vê atuando” (Amaral, 2002, p. 108). Evidentemente, as crianças se reconheciam nas personagens, se distanciavam e viam estes objetos como sujeitos externos aos seus corpos.

Vale ressaltar que, o desenvolvimento dos encontros não se deu de maneira linear, e muitas das vezes percebemos dificuldades por parte das crianças em se manterem atentas, pois estavam acostumadas a utilizar os dispositivos digitais para atividades de cunho meramente recreativo, sem propósitos pedagógicos. Também observamos as dificuldades por parte das mães no que diz respeito ao acompanhamento das tarefas e ao uso das tecnologias. A partir destes encontros, percebemos uma gradual mudança neste cenário, já que os envolvidos na pesquisa aprenderam juntos como lidar com os ambientes remotos. Ressaltamos a importância deste formato de ensino, pois ele se afigura como uma experiência nova de constante experimentação, que requer planejamento minuciosamente bem articulado com as famílias das crianças (Souza Lemos, 2021).

Continuamos com a construção metodológica e decidimos realizar a elaboração dos cenários teatrais. O intuito era criar uma linha de raciocínio para que as crianças pudessem perceber que havia uma continuidade nos encontros. Desta maneira, os encontros estavam interligados e seguiam uma sequência. Assim, os cenários construídos serviram para uma posterior encenação que deveria ser produzida pelos próprios alunos. Primeiro V. e G. tiveram

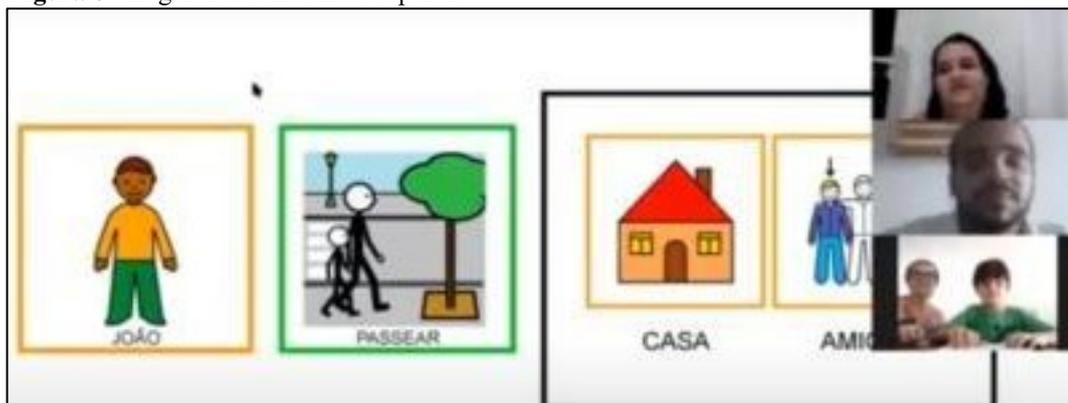
que modificar a frase do lugar e em seguida construir o cenário escolhido e presente na frase. A frase inicial de G. foi “João passar para a casa de Íris” e a frase inicial de V. foi “Vovô passear praça com Juca”. A Figura 7 e Figura 8, abaixo, mostram como as frases ficaram ao serem modificadas.

Figura 7 - Lugar: Frase modificada por V.



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 8 - Lugar: Frase modificada por G.



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Percebemos como ficaram as frases a partir da modificação do lugar. Na elaboração das frases relativas aos cenários, observamos que as crianças escolheram o mesmo espaço (“casa do amigo”) para construção cenográfica. A casa também estava inserida enquanto lugar de destaque, tendo em vista que as crianças estavam há muito tempo sem poder sair de suas residências por conta da pandemia. Ora, a escolha deste ambiente não foi por acaso, mas tinha uma relação com o repertório estético do momento que as crianças estavam vivenciando. Assim, construir o cenário tinha um sentido relacionado ao afeto, à noção de segurança, família e proteção. As mães estiveram participativas no processo de mediação, e ver seus filhos se

desenvolvendo na atividade foi uma oportunidade singular de envolvimento pedagógico. Perceber que as crianças são capazes de realizar determinadas tarefas com destreza abriu os horizontes dos familiares, no que diz respeito aos níveis intelectuais dos meninos. Desta forma, com o trabalho com teatro na modalidade remota os familiares e crianças estavam modificando a atmosfera doméstica e fazendo das suas casas ambientes de aprendizagem.

N. (mãe) e C. (irmã) sentaram V. na cadeira, diante do computador e solicitaram a ele a leitura, assim V. leu: *vovô sear para casa do igo*. Após isso, Vera disse que iríamos explicar qual seria a próxima atividade, assim, pediu que eu (Lucas) iniciasse a explicação. Lembrei a ele que tínhamos feito os personagens com os dedoches e agora iríamos fazer uma atividade artística confeccionando o lugar que ele havia escolhido, neste caso a 'casa do amigo'. Expliquei também que a atividade seria como um quebra-cabeça e iríamos pintar o lugar e depois recortar. Neste quebra-cabeça V. deveria montar os elementos da casa. Começamos a mostrar o desenho impresso das nossas casas, e perguntamos se ele tinha um desenho como os que estávamos exibindo. Perguntamos ainda se V. tinha lápis de cor, cola e tesoura. N. e C. responderam que sim. Logo que iniciamos a atividade prático- artística da confecção do lugar escolhido por V. percebemos que ele mudou sutilmente de comportamento, e permaneceu sentado e atento os materiais que estavam sendo mostrados, tanto pela mãe e pela irmã quanto por Vera, Érica e eu.

No segundo momento da sessão atendemos G. que demonstrou interesse em recortar os elementos do cenário da casa, entretanto, a mãe explicou a ele que seria melhor primeiro pintar os elementos para depois recortar e colar. G. estava ansioso para a colagem. Seguindo a sessão, I. notou que G. estava tomando como referência o desenho de Vera, dizendo: *então ele está imitando você*. Vera explicou que depois iríamos usar o cenário em outras sessões e que G. poderia brincar com o trabalho finalizado caso ele desejasse. A cada elemento pintado íamos mostrando para G. para estimular que ele continuasse a atividade (Relatório⁷, 2020).

As crianças se envolveram na atividade, embora, no início da tarefa, com a leitura e mudança dos lugares, G. e V. demoraram para responder, mas, na hora de construir os cenários com o material concreto as crianças estavam mais engajadas. Os dois tomaram decisões, escolheram, selecionaram referências e perceberam que a tarefa possuía continuidade. Posteriormente partimos para nova mudança na frase elaborada: agora o movimento das crianças deveria modificar a "ação" das personagens. Desta forma, apresentamos sugestões de lugares que possibilitariam a mudança das ações. A partir disso pretendíamos fazer com que as crianças reconhecessem como a modificação da ação poderia mudar o contexto da cena. Nesta atividade foi possível perceber que as crianças com autismo compreendem o conceito de ação dramática e sabem manuseá-lo de maneira satisfatória.

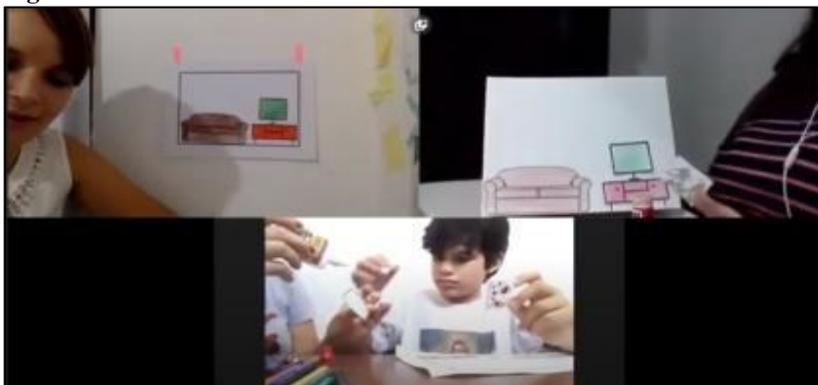
⁷ Informação obtida do Relatório do atendimento para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 14 maio de 2020.

Na montagem do cenário, V. ficou sentado atentamente, não saiu muito para levantar-se, nos acompanhou na montagem, escolhendo o que seria colado primeiro e cores para a pintura. Sua irmã o ajudava em todos os processos, e lhe deu opções para escolher as partes do cenário. A frase elaborada por V. na aula anterior foi: “Vovô passear para casa amigo”. A partir da leitura dessa frase, perguntamos o que o vovô iria fazer na casa de seu amigo e lhe demos as opções das ações “cozinhar” ou “assistir”, e ele escolheu “cozinhar”. Em seguida, perguntamos o que o vovô e o amigo iriam cozinhar e entre as opções de bolo ou macarronada, V. escolheu a segunda. Lemos a frase final “Vovô ir casa amigo cozinhar macarronada” e partimos para a confecção do cenário da cozinha, em que o vovô cozinhará a macarronada.

Seguindo a sessão, I. (mãe) notou que G. estava tomando como referência o desenho de Vera, dizendo: então ele está imitando você. Vera explicou que depois iríamos usar o cenário em outras sessões e que G. poderia brincar com o trabalho finalizado caso ele desejasse. A cada elemento pintado íamos mostrando para G. para estimular que ele continuasse a atividade (Relatório⁸, 2020).

Os resultados evidenciam que as crianças estavam cada vez mais aptas a realizar as atividades práticas com teatro de animação, e que eles se deixavam levar pelo ato de criar. Novamente V. escolheu o contexto da culinária, algo que ele gosta muito. Já G. repetiu o comportamento de tomar o cenário de Vera como referência (Figura 9). A cada aula, fomos percebendo que, do ponto de vista metodológico, as atividades deveriam ser simples e precisávamos orientar os familiares no processo de mediação com as crianças. Na atividade de mudança das ações isso não foi diferente, já que V. e G. precisaram do auxílio dos responsáveis para manter a atenção no que estava sendo construído.

Figura 9 - G. construindo o cenário da sala.



Fonte: Acervo pessoal (2020).

⁸ Informação obtida do Relatório do atendimento para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 21 maio de 2020.

Figura 10 - V. construindo o cenário da cozinha.



Fonte: Acervo pessoal (2020).

As propostas teatrais foram bem realizadas pelas crianças e os elementos cênicos organizados de acordo com o modo que os meninos escolheram. É possível notar que o cenário de V. não está igual ao cenário mostrado pelas profissionais, isso porque a criança tomou suas próprias decisões quanto à localização dos elementos cênicos (Figura 10). Neste processo de confecção, as crianças foram capazes de organizar os elementos cenográficos propostos na cena apresentada. Localizar elementos cênicos em seus respectivos lugares foi uma tarefa que requereu das crianças uma atenção e pensamento ordenado. Não se tratava apenas de colar os objetos cênicos, mas sim de organizá-los de modo a fazer sentido para a ação: fazer a macarronada e/ou assistir ao jogo de futebol. Assim, ação e cenário estavam intimamente relacionados na atividade.

Desta forma, o teatro de bonecos permitiu que os sujeitos pudessem estruturar cenas, pensar personagens e escolher ações a partir do objeto concreto. Antes de elaborar as cenas a partir das frases propostas, as crianças puderam organizar seus pensamentos, montar um roteiro, criar cenários, elaborar personagens e articular ações dentro dos seus repertórios linguísticos. Todas as atividades foram protagonizadas por ambas as crianças, os elementos cênicos foram organizados de acordo com o modo que as crianças tomaram suas decisões.

Acabando a leitura passamos para a fase de encenação. Pegamos os nossos materiais concretos e iniciamos a comunicação para que V. também realizasse. A partir deste momento ele se mostrou interessado, acompanhando nosso diálogo e a demonstração dos materiais. Foi realizada a encenação de cada frase, acompanhando a ordem de formação, ressaltando de maneira similar ao momento da leitura. O processo para encenação de cada frase se iniciou com a identificação dos personagens envolvidos, solicitando que a criança a identifique, e depois o cenário escolhido, partindo assim para a encenação da ação. No momento de pedir que identificasse os primeiros

personagens, V. necessitou de mediação para pegar, mas quanto estava em sua mão repetiu o movimento realizado.

Então Vera solicitou que G. também fizesse a encenação. Manipulando os bonecos e com a ajuda da mãe ele pega os bonecos e vai encenando também. Essa brincadeira G. faz muito bem. E assim foi encenada a frase 'João passear na casa do amigo'. Vera: 'Bate na porta. Vovô! O meu foi na casa do vovô e o seu?'. G. continuou manipulando os dedoches. Continuando houve a mudança de cenário para encenar a próxima frase, 'João ir casa amigo assistir jogo de futebol'. Vera: 'vovô você sabia que o Flamengo vai jogar hoje?'. Durante a encenação de Vera, G. olhava para a tela atentamente, ao mesmo tempo que utilizava ativamente o cenário e manipulava seus bonecos, os colocava um de frente por outro fazendo de conta que estavam conversando, os levava de um lado a outro do cenário (Relatório⁹, 2020).

Ambas conseguiram realizar a manipulação das personagens durante todo o processo da pesquisa. Vale dizer que estavam sendo articulados elementos, como: cenários, ações cênicas, movimentos corporais com as mãos e face e diálogos elaborados pelas crianças através de frases com CAA. Ao passo que prestavam atenção na tela dos dispositivos digitais, eles também realizavam as suas encenações com o auxílio das mães. É importante frisar que as crianças conseguiram movimentar as personagens de um cenário para o outro de forma bem contundente e precisa. Assim, as crianças puderam unir todos os elementos das atividades propostas: frases, diálogos, personagens, cenários e ações. A elaboração de atividades que as crianças estivessem mais familiarizadas nos deu a oportunidade de construir processos pedagógicos teatrais significativos. Mesmo havendo momentos em que os meninos precisaram de mediação, as atividades foram realizadas por eles. A introdução das tecnologias não foi uma tarefa fácil, pois modificou o nível de contato que estabelecemos com as crianças. Ou seja, não podíamos tocá-los, conduzi-los, orientá-los e/ou mediar as atividades. O desafio foi justamente ensinar teatro, sem a presença física. Desta forma, o caminho foi a materialidade do teatro de animação e a mediação viabilizadas pelo protagonismo das famílias.

Conclusão

Este estudo evidenciou que o trabalho de ensino de teatro vinculado à comunicação alternativa e ampliada em modalidade remota é viável e pode se constituir enquanto abordagem para a promoção da inclusão de crianças com autismo. O teatro de animação se mostrou como importante técnica para essa empreitada e se apresentou enquanto perspectiva potencializadora de processos de comunicação, expressão, interação e criação. O olhar crítico e reflexivo para a didática de ensino de teatro remoto rompeu com estigmas utilitaristas que reduzem essa arte a

⁹ Informação obtida do Relatório do atendimento para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 28 maio de 2020.

mero recurso. Assim, a pesquisa em questão reafirma a relação existente entre teatro e educação, além de distanciar-se de práticas pedagógicas acríticas. No decorrer do trabalho, o teatro mediado pelos dispositivos digitais da informação se caracterizou como relevante caminho para o desenvolvimento linguístico infantil, visto que as crianças puderam criar personagens, cenários e improvisar cenas teatrais.

O desenvolvimento do simbolismo foi observado, quando as crianças entraram em contato com os dedoches e sua imagética, ou seja, os bonecos evidenciaram-se como simulacros do mundo e condutores de aprendizagens pertinentes a questões extremamente relevantes para a segurança e saúde dos participantes da pesquisa. A subjetividade presente nos elementos teatrais cativou os meninos e os ensinou de maneira prática a importância do uso das máscaras de proteção contra a COVID-19. Nesse sentido, o teatro se apresentou como elemento que transformou a realidade das crianças. Para mais, aspectos como atenção, criação, raciocínio pragmático, comunicação e interação foram estimulados pela arte teatral.

Outro dado importante foi o protagonismo dos familiares durante as intervenções colaborativas com teatro e CAA. As mães se evidenciaram como mediadoras do processo pedagógico, reconheceram as habilidades das crianças e estimularam o crescimento de cada um deles, respeitando suas singularidades. Vale asseverar que, sem a participação e envolvimento dos familiares, o trabalho seria impossibilitado.

Nesse sentido, o teatro mostrou-se como área de conhecimento específica que precisa ser considerada no âmbito da educação e reconhecida como campo capaz de contribuir com o desenvolvimento humano. Relacionar teatro, educação e inclusão foi uma tarefa desafiadora e conduziu os envolvidos neste estudo a vasculharem caminhos possíveis para realização do trabalho. Entendemos que a presente investigação contribui para que outros pesquisadores enveredem por campos similares e colaborem com a garantia do direito das pessoas com autismo aos bens culturais e ao acesso ao ensino-aprendizagem do teatro.

Agradecimentos

À CAPES pelo financiamento concedido através de bolsa de doutoramento.

Referências

AMARAL, Ana Maria. *O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

ARAÚJO, Everton Lampe; SILVA, Carlos Alberto Ferreira da. Educação especial e teatro contemporâneo: O processo criativo de De Lagarta à Borboleta, um vôo pela diversidade e pela autonomia em práticas relacionais. *DAPesquisa*, v.16, p. 01-13, 2021.

DOI:10.5965/1808312915252020e0038 Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/17436> Acesso em: 15 jun. 2023.

ARÉVALO, Glenda Rocio Caicedo; BRIONES, Lady Diana Amén. El teatro de aula como método de inclusión para niños y niñas con autismo. *Revista San Gregorio*, v.1, n. 11, p. 92-97, 2016. DOI: 10.36097/rsan.v1i11.193. Disponível em:

<https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/193>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Tradução Maria Paula V. Zurawski. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAMPANINI, Bárbara Doukay; ROCHA, Marcelo Borges. O teatro na educação brasileira para a construção do pensamento científico: um estudo na formação inicial de professores. *Ciência & Educação*, v. 27, e21073, 2021. DOI: 10.1590/1516-731320210073. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/PfnCwyX5vtbQsWPypTrZJ8j/?lang=pt#> Acesso em: 15 jun. 2023.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. A tecnologia como aporte para o acesso à educação de pessoas com deficiência. *Revista Intersaberes*, v.13, n. 29, p. 379-391, 2019. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1350> Acesso em: 10 jun. 2023.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria Crítica de la Enseñanza: la investigación-acción em la formación del professorado*. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

COY GUERRERO, Luz; MARTÍN PADILLA, Ernesto. Habilidades sociales y comunicativas através del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, v. 43, n.2, p. 47-64, 2017. DOI: 10.4067/S0718-07052017000200003. Disponível em:

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=en Acesso em: 10 jun.2023.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista? *DAPesquisa*, v.6, n. 8, p. 091-098, 2011. DOI: 10.5965/1808312906082011091. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13995> Acesso em: 10 jun. 2023.

DUBATTI, Jorge. *O Teatro dos Mortos: introdução a uma filosofia do teatro*. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

CHARLOT, Bernard (org.). *Educação e Artes Cênicas: interfaces contemporâneas*. Rio de Janeiro: Wak Editira, 2013.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. *ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, v.1, n.1, p.

1-17, 2014. DOI: 10.36025/arj.v1i1.5256. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256> Acesso em: 20 jun.2023.

GOMES, Sidmar Silveira. Entre arte e pedagogia em tempos de pandemia: ensino remoto e mediação teatral. *Revista da FUNDARTE*, v. 44, n. 4, p. 1-20, 2021. DOI: 10.19179/2319-0868/836. Disponível em:
<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/836> Acesso em: 20 jun. 2023.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: Em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, p. 771–788, 2014. DOI: 10.1590/S2175-62362014000300008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/YcsgqggBZ49hHSggcX96sjj/?lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2023.

LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História Social™ e Autismo: Uma Revisão de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, p. e0017, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/xJbTxLYxdpkR7wbdtxM8spr/?lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2023.

MELLO GARCIA, Taianã de Oliveira. Para que serve o teatro na educação? *Tópicos Educacionais*, v.25, n.1, p. 54–63, 2020. DOI: 10.51359/2448-0215.2019.244384. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/244384> Acesso em: 20 jun. 2023.

MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque; LEITE, Gabrielle Araújo; FRANCO, Natália de Melo; SANTOS, Debora dos; PEREIRA, Jakciane Eduarda Araújo; XAVIER, Ivana Arrais de Lavor Navarro. Contribuições da comunicação alternativa nodesenvolvimento da comunicação de criança com transtornodo espectro do autismo. *Audiol Commun Res.*, v. 26, p. 1-9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2442>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/acr/a/ZpKbgnP8wH6k73HHHXSXkd/?lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. Corpos diferenciados na cena: do freak show ao teatro contemporâneo. *Cena em Movimento*, v. 3, 2013. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/cenamov/article/view/35662> Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, Virgílio Coelho de; FOGAÇA, Frederson; LASALA, Maísa de Lima. Teatro e educação: (re)pensando práticas e concepções: Acting classes and education: (re)thinking practices and conceptions. *Revista Contexto & Educação*, v.37, n 116, p. 495-519, 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.116.10835. Disponível em:
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10835> Acesso em: 20 jun. 2023.

PORTO, Andreia Anna Amaral; KAFROUNI, Roberta. Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 31, n. 3, p. 575-585, 2013. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2264> Acesso em: 20 jun. 2023.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), n. 25, p. 212-230, 2017. DOI: 10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sess/a/86hndtKbjyBGHDT7txTmR9G/?lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2023.

SANDOVAL-POVEDA, Alícia Maria; GOZÁLEZ-ROJAS, Viviana; MADRIZ-BERMÚDEZ, Linda. Retos y oportunidades: Teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Innovaciones Educativas*, v. 22, n. 32, 2020. DOI:10.22458/ie.v22i32.2821. Disponível em:
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2821> Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA LEMOS, Taiana. Teatro no papel: Estratégias para o ensino remoto na Rede Municipal de Educação de Salvador. *Kiri-Kerê - Pesquisa Em Ensino*, v. 1, n. 7, 2021. DOI: 10.47456/krkr.v1i7.36128. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/36128> Acesso em: 20 jun. 2023.

TONEZZI, José. *A cena contaminada: um teatro das disfunções*. São Paulo: Perspectiva, 2011

VIEIRA, Alexandre Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e180213, 2018. DOI: 10.1590/s1678-4634201844180213. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/vYybKS3wH7D9yfPrvLNstCR/?lang=pt#> Acesso em: 20 jun. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Lucas Wendel Silva Santos. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação–PPGED da Universidade Federal de Sergipe; Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial.

Contribuição de autoria: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo e aprovação final da versão a ser publicada.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4792050339716051>

Erica Daiane Ferreira Camargo. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação–PPGED da Universidade Federal de Sergipe; Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial.

Contribuição de autoria: revisão crítica de conteúdo intelectual importante e aprovação final da versão a ser publicada.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9786776984534232>

Rosana Carla do Nascimento Givigi. Doutorado em Educação pela UFES; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe; Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Saúde/Fonoaudiologia, Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2.

Contribuição de autoria: revisão crítica de conteúdo intelectual importante e aprovação final da versão a ser publicada.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9715817922078257>

Como referenciar

SANTOS, Lucas Wendel S.; CAMARGO, Erica Daiane F.; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Ensino de teatro para crianças com autismo no contexto da pandemia da covid 19. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e13011, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.13011