

CONTÁGIOS EMANCIPADORES: TEATRO E INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM AUTISMO

EMANCIPATING CONTAGIONS: THEATER AND INTERACTION BETWEEN CHILDRENS WITH AUTISM

Laila Bianca Menezes Souza¹
Lucas Wendel Silva Santos²
Louise Carvalho da Conceição³

Resumo: No teatro, contagiar é ser afetado pela presença física do outro. O contágio teatral pode provocar o olhar, modificar a expectativa e promover interações estéticas entre sujeitos marcados pela diferença. Assim, o presente artigo teve como objetivo analisar a interação entre crianças com autismo a partir da linguagem teatral. Como metodologia foi utilizada a pesquisa-ação crítico-colaborativa no contexto da educação para o teatro. O trabalho de campo foi realizado entre o período de fevereiro de 2019 a novembro de 2019, uma vez por semana, durante 27 encontros em modalidade presencial. Para viabilizar a pesquisa foi utilizada a contação de história, o teatro de animação e a comunicação alternativa e ampliada. Os resultados apontam que as crianças conseguiram desenvolver a atenção, comunicação e interação por meio do teatro. Conclui-se que através do teatro as crianças com autismo podem interagir mutuamente e que essa linguagem artística é um importante catalisador da comunicação desses sujeitos.

Palavras-chave: Teatro. Educação Teatral. Autismo. Comunicação Alternativa. Contágio.

Abstract: In theater, to be contagious is to be affected by the physical presence of the other. Theatrical contagion can provoke the eye contact, modify spectation and promote aesthetic interactions between subjects marked by difference. The aim of this article was therefore to analyze the interaction between children with autism using theatrical language. The methodology used was critical-collaborative action research in the context of theater education. The fieldwork was carried out between February 2019 and November 2019, once a week, during 27 sessions. Storytelling, animation theater and alternative and extended communication were used to make the research possible. The results show that the childrens were able to develop attention, communication and interaction through theater. The conclusion is that children with autism can interact with each other through theater and this artistic language is an important catalyst for their communication.

Keywords: Theater. Theater Education. Autism. Alternative Communication. Contagion.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED na Universidade Federal do Sergipe - UFS, da linha Educação, Cultura e Diversidade. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa - GEPELC, UFS. E-mail: lailabiancafga@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5106337533693101> Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8464-6808>.

² Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED na Universidade Federal do Sergipe - UFS. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa - GEPELC, UFS. E-mail: lucaswendel@academico.ufs.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4792050339716051>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7831-2360>.

³ Graduanda em Fonoaudiologia - DFO/UFS. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa - GEPELC/UFS. E-mail: ls.crvlhc@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0918719623676829>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8960-4676>.

INTRODUÇÃO

A história da humanidade é marcada por processos de violência contra aqueles que se mostram fora do padrão, diferentes e que fogem à “normalidade” (FOUCAULT, 2014). Na Itália era comum que pessoas se reunissem do lado de fora das grades dos manicômios para observar corpos identificados como incomuns e monstruosidades⁴. Em muitos casos havia o hábito de jogar frutas e objetos nos internos (MONTESSORI, 2017). No Brasil da década 1960, quatro anos antes da ditadura militar, já estava decretada uma tirania contra as diferenças. Tal despotismo é evidenciado através do que ocorreu no Hospital Colônia de Barbacena, espaço de sistema manicomial que provocou um dos maiores holocaustos conhecidos nacionalmente, responsável por tirar cerca de 60 mil de vidas por meio de métodos de tortura. Eram tantas mortes que havia um cemitério anexado ao hospital, uma fábrica de matar pessoas (MENDZ; ARBEX, 2019).

Neste mesmo hospital psiquiátrico, notavelmente havia pessoas de diversas classes sociais, raciais e gêneros. Eram homens, mulheres e crianças convivendo em meio ao odor de urina e fezes. Corpos humanos degradados física e moralmente. Muitos destes nus, sentados e deitados ao sol, nitidamente sujos e malvestidos, ouviam-se gritos estridentes, vozes que ecoavam por todos os cantos, cenário este que se assemelhava a filmes de guerra, paisagem horripilante. Dessa imagem devastadora, emerge uma jovem paulista tida como louca chamada Sueli Aparecida Rezende. No documentário denominado “*Em nome da Razão*”, Sueli canta enquanto a fisicalidade corporal de seus companheiros e sua são exibidas em tela. Ela está sentada, mãos nas coxas, usa uma touca, camisa de manga longa e carrega uma bolsa de pano amarrada por um cordão e pendurada ao pescoço. Atrás dela, uma janela de vidro carcomida pelo tempo que dá para o pátio da instituição. Sua música cantada à capela é uma das mais acentuadas cenas da película, a letra criada por Sueli denota evidentemente a criatividade e criticidade advinda da loucura:

Oh seu Manoel tenha compaixão, tira nós todas dessa prisão, estamos todas de azulão, lavando o pátio de pé no chão. Lá vem a boia do pessoal, arroz cru e feijão sem sal, e mais atrás vem o macarrão, parece cola de colar balão. E mais atrás vem a sobremesa, banana podre em cima da mesa, e mais atrás vêm umas funcionárias, que são umas putas mais ordinárias (RATTON, 2020, s/p)⁵.

⁴ Termo utilizado por José Tonezzi (2011), em seu livro “*A cena contaminada*” ao se referir as pessoas com diferenças corporais ou intelectuais.

⁵ Trecho retirado do documentário supracitado e transcrito pelo autor.

Sem dúvidas Sueli está, por meio da musicalidade, performance e teatralidade presentificada pelo seu corpo e voz, denunciando os abusos sofridos no Hospital Colônia. Sueli canta e pede ajuda, não somente para si, mas para as outras mulheres ali aprisionadas, isso declara seu senso de coletividade. Descreve ainda o banquete indigesto servido, a ela e seus pares, pelas funcionárias do hospital. Estaria a jovem paulista apontando também para os casos de corrupção, descobertos anos mais tarde, em que os responsáveis pela instituição desviavam itens alimentícios e recursos destinados aos internos? É atravessada pela arte que Sueli comunica aquilo que deseja evidenciar. Sua performatividade teatral é eternizada, uma existência real, concreta e marcante na história do nosso país.

Neste sentido, é imprescindível refletir acerca de como as presenças dos corpos diferenciados⁶ são percebidas, de que modo são representadas e como contribuem para que ocorram verdadeiras revoluções estéticas no campo da percepção, sobretudo, do teatro. Comumente, o corpo fora do padrão é tido como feio, estranho e digno de repulsa e a mente incomum é desconsiderada quando enuncia sua voz. Na perspectiva da cena contaminada, o feio, deformado, louco, incomum, monstruoso, hediondo e disforme é celebrado e desejado. Dessa forma, na estética do contágio, os corpos e as mentes incomuns contracenam com outros corpos, provocando tensões e interações que modificam a percepção e a expectativa. Neste sentido, o corpo e mente fora do padrão fundam uma nova ordem de percepção estética, um novo jeito de olhar o mundo, novas vibrações e interações com outros corpos (TONEZZI, 2011). O exemplo de Sueli nos mostra como a arte é subversiva e transgressora, e, de que modo pode ser transformadora e corrosiva dos padrões hierarquicamente determinados.

Se até os séculos XVI e XVII a manifestação dos corpos e mentes marcados pela diferença são atribuídos a questões metafísicas e fatores sobrenaturais, a partir dos séculos XVIII, XIX e XX que se dá início aos estudos teratológicos vinculados à ciência, esse novo olhar provoca uma diminuição da estigmatização do corpo patologicamente alterado. No fim do século XVIII e, sobretudo, a partir do século seguinte os corpos diferenciados passam a ganhar evidência por meio dos *freak shows*. Eventos em que pessoas com algum tipo de alteração são exibidas como atrações e vendidas ao público como espetáculos. Como exemplos dessas apresentações temos os irmãos gêmeos afro-

⁶ Idem.

americanos e albinos Willie e George Muse, as gêmeas siamesas Daisy e Violet Hilton e Gabrielle Fuller, uma mulher que não possuía as pernas. Entretanto, apenas no século XX pessoas com condições incomuns são evidenciadas como propulsoras e criadoras de metodologias estético teatrais.

Pouco se fala sobre a influência do jovem com autismo chamado Christopher Knowles no trabalho criativo do teatrólogo e diretor teatral Robert Wilson. Em 1972, Bob Wilson recebe uma fita de gravação em áudio de seu antigo professor. Na fita havia a voz de Knowles gritando e falando palavras acerca de um mesmo tema, aquilo soava com um tom bem-humorado, semelhante a uma peça musical. As palavras enunciadas pelo jovem construía um sistema linguístico de estruturas geométricas desenvolvidas por ele de modo autodidata. Knowles era um adolescente com autismo e seus gestos eram descoordenados, sua fala, à primeira audição, parecia não ter muito sentido. Além disso, possuía dificuldades de interagir socialmente e uma lesão no cérebro provocada pela toxoplasmose que sua mãe adquiriu ainda na gravidez. Entretanto, havia por parte do jovem autista uma grande habilidade em codificar sistemas sonoros através das palavras. É por meio da palavra que Knowles cria um inusitado jeito de dramatizar, produzindo uma fala visual (PINHEIRO, 2021). As experiências interacionais entre Wilson e Knowles são práticas e iniciativas que tomam as peculiaridades e diferenças humanas como ingredientes para criação cênica, habilitadas a compreender o mundo por outros olhares e intervir de maneira efetiva e não convencional na vida social, na arte, no teatro. O encontro afetuoso entre esses dois artistas promoveu processos potencializadores da arte teatral.

Em seu tratado sobre a Ética, na Parte III intitulada “*A origem e natureza dos afetos*”, Spinoza nos esclarece a noção de afecções. Elas são nosso corpo recebendo as interferências do mundo e sendo afetado pelas coisas, situações, e outros corpos. Quando somos afetados por outras existências corporais sofremos alterações e atualizações. Assim, as afecções são diretamente relacionadas às relações que os corpos humanos estabelecem com o mundo, podendo ser potencializadoras (alegres) aumentando nossa capacidade de agir sobre nossa existência ou refreadoras (tristes) diminuindo nossa potência. Quando as interações nos fazem prospectar o nosso futuro e agir para nosso bem viver com o mundo, quando as relações com outros compõem com os nossos corpos e nos aproxima de nós mesmos, abrimos caminhos para sair da servidão, trilhar passos para a liberdade. Isto é, caminhar em direção à emancipação. Spinoza denomina essas interações de bom-encontro, que é quando ampliamos nossa capacidade de nos aproximar

de nós mesmos e do mundo, aumentando também nossa competência em afetar e ser afetado por afecções potencializadoras.

O homem não se conhece a si próprio a não ser pelas afecções de seu corpo e pelas ideias dessas afecções. Quando, pois, a mente encontra-se na situação de poder considerar a si própria, o suposto, por isso mesmo, é que ela passa a uma perfeição maior, isto é, é afetada de alegria, a qual será tanto maior quanto mais distintamente ela puder imaginar a si própria e a sua potência de agir (SPINOZA, 2009, p. 68).

Em seu livro “*Cursos sobre Spinoza*”, Deleuze discorre sobre a música e nos apresenta os argumentos que nos fazem entender como a arte pode ser potencializadora, compondo conosco uma relação de atravessamentos e aumentando nossa potência de agir sobre e com o mundo. No exemplo dado pelo filósofo francês quando colocamos uma música que amamos nossa potência, naquele momento é aumentada, potencializada.

Bom, eu ponho a música que eu amo, aqui, todo meu corpo, e minha alma – isto vai por si – compõe suas relações com as relações sonoras. É isto que significa a música que eu amo: minha potência é aumentada. [...] Porque quando as relações se compõem, as duas coisas cujas relações se compõem, formam um indivíduo superior, um terceiro indivíduo que as engloba e as toma como partes. Em outros termos, com relação à música que amo, tudo se passa como se a composição das relações diretas [...], aqui se faz uma composição direta das relações, de tal maneira que se constitui um terceiro indivíduo, indivíduo do qual eu, ou a música, não somos mais do que uma parte. Daí, eu diria que minha potência está em expansão ou que ela aumenta. (DELEUZE, 2019, p. 178).

Apresentamos o exemplo do bom-encontro, relação que se compõe e/ou afecção potencializado promovida pela interação teatral entre Robert Wilson e Christopher Knowles, mas como o teatro pode potencializar os processos interacionais entre duas crianças com autismo? Pesquisas no contexto do teatro demonstram que pessoas com autismo apresentam dificuldades de comunicação, interação, comprometimentos que causam padrões restritivos e recorrentes de comportamento, atrasos linguísticos e prejuízos quanto ao convívio social. Estes mesmos estudos mostram que é por meio do teatro que habilidades sociais, comunicativas, interacionais são desenvolvidas, ou seja, a arte teatral como elemento emancipador desses sujeitos. Um importante recurso de comunicação utilizado nessas pesquisas é a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) atrelada ao teatro (Givigi; Santos; Camargo, 2023; Souza; Santos; Givigi, 2023; Santos; Camargo; Givigi, 2024).

A CAA pode envolver o uso de gestos, movimentos, expressões corporais e faciais, símbolos pictográficos, voz artificial digitalizada, acionadores oculares, e outros

meios que facilitem a interação de pessoas com dificuldades linguísticas e necessidades complexas de comunicação. Esses mecanismos comunicativos podem substituir ou suplementar a comunicação de pessoas com autismo de modo permanente ou temporário. Estudos com crianças com autismo mostram que a CAA contribui para o aumento da frequência de interação, desenvolvimento dos aspectos pragmáticos da linguagem, avanço nas habilidades comunicativas, de expressão e comportamentais (Nunes; Santos 2015; Nunes; Barbosa; Nunes, 2021; Montenegro et al., 2022).

Deste modo, buscamos neste trabalho vincular teatro, autismo e comunicação alternativa com o objetivo de analisar a interação entre crianças com autismo a partir da linguagem teatral. Numa perspectiva do teatro que promove contágios emancipadores, compreendemos que a arte teatral pode se configurar como um importante catalisador das relações interacionais de crianças com deficiência. Aqui, os encontros impulsionados pelo teatro são, sobretudo, encontros humanos, entre corpos que se compõem e aumentam suas potências de vida.

RECONHECENDO O CENÁRIO E PLANEJANDO CENAS

Este estudo é de caráter qualitativo, pois busca proceder a partir de métodos mais descritivos e analíticos como a arte teatral pode contribuir para o crescimento de sujeitos com autismo. Nesse sentido, procura-se perceber os dados a partir de um olhar mais flexível onde o pesquisador tem consciência de que a investigação pode sofrer mudanças provocadas pelo campo (FORTIN; GOSSELIN, 2014). Assim, trata-se de uma pesquisa de campo e se utiliza do método da pesquisa-ação crítico-colaborativa, pois compreende que pesquisar é inferir no campo não somente com o olhar para os dados, mas também mirando as relações estabelecidas e contribuições de todos os agentes presentes no contexto da investigação (CARR; KEMMIS, 1988).

Desta forma, este tipo de pesquisa caracteriza-se fundamentalmente pelo movimento auto reflexivo em espiral, em que carece do pesquisador constituir ciclos na ordem do planejamento metodológico, que devem considerar a elaboração do plano, a ação, a observação e a reflexão. Neste sentido, não há uma cisão entre sujeito e objeto de pesquisa, pesquisador e pesquisado, pois do contrário das perspectivas positivistas há uma inter-relação entre os diversos colaboradores da pesquisa. Assim, os acontecimentos, valores, discursos, identidades, existências, agires e pensares são considerados e analisados como parte constituinte do processo (BARBIER, 2007).

Os participantes da investigação são 2 (duas) crianças com autismo, na faixa etária de 12 anos, ambas frequentam a escola, possuem necessidades complexas de comunicação e recebem tratamento fonoaudiológico no Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Sergipe, pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC). Os dois participantes usam o sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada para se comunicar e possuem pranchas robustas usadas no convívio com seus familiares. Com o intuito de preservar as identidades das crianças, optamos por substituir seus nomes reais por nomes fictícios. Assim, foram denominados de Vitor e Gaye, por vezes indicados no texto como V. e G.

Vitor é um menino negro, mora com a mãe e a irmã, foi diagnosticado com autismo aos 3 (três) anos de idade, frequenta a escola pública e está no 4º ano do ensino fundamental. No início das intervenções com teatro, o pesquisador notou que V., apresenta estereotípias como bater com a mão no queixo, no nariz, quando está agitado, e ecolalias. Foi observado que V. se incomoda com o toque de G., o que não acontece em relação ao pesquisador e as terapeutas. Além disso, a criança gosta de olhar seu reflexo no espelho enquanto dança, ouvir música e assistir vídeos de animação ao celular. Vale ressaltar que V. não apresenta movimentos de brincar ou interagir intencionalmente com seu parceiro, mas sorri para o pesquisador e as terapeutas, chegando a permitir ser abraçado. Sabe ler, escrever e usa comunicação verbal e gestual.

Gaye é um menino branco, mora com a mãe, o pai e o irmão, foi diagnosticado com autismo aos 3 (três) anos de idade, frequenta a escola pública e está 4º ano do ensino fundamental. No início das intervenções com teatro, o pesquisador notou que G., apresenta movimentos estereotipados como morder a mão quando está insatisfeito ou agitado. A criança comunica-se de forma intencional solicitando brinquedos e objetos da sala de atendimento, sabe escrever e ler, mas comunica-se com mais frequência através da linguagem não verbal usando CAA ou gestos como apontar. Comumente move as mãos como se estivesse construindo encenações com os dedos, fica ensimesmado nesses movimentos por tempo considerável. Não interage com V. de forma intencional. Além disso, gosta de brincar com pelúcias, utilizando-as para pequenas dramatizações solo.

Os encontros foram grupais tendo em vista o objetivo do trabalho, estes momentos grupais permitem que os sujeitos realizem trocas linguísticas e comunicativas, partilhem experiências, conhecimentos e interações. Tais interações, realizadas por sujeitos diversos, fazem com que o grupo se consolide e se alimente internamente das singularidades dos indivíduos (GIVIGI; CAMARGO; SILVA, 2023).

Pensando nas necessidades comunicativas dos participantes, foi de suma relevância o uso da CAA, pois no contexto de uma educação para o teatro a implementação desta tecnologia assistiva tem como principal objetivo a emancipação comunicativa e expressiva da pessoa com necessidades complexas de comunicação. Sem este recurso, a pesquisa ganharia outros rumos e as relações entre os colaboradores e crianças não seriam efetivas. Dessa forma, as demandas dos sujeitos foram percebidas e ouvidas permitindo maior autonomia e potencializando processos inclusivos. Vale notar que a CAA pode ser de baixa (pranchas de comunicação e pictogramas impressos em papel) ou de alta tecnologia (acionadores de voz artificial, softwares e hardwares). Aqui, devido às características da investigação, optamos pelos recursos de baixa tecnologia (Figura 1).



Figura 1 – Exemplo de atividade com pictogramas da CAA, respostas de V. e G. (Respectivamente os encontros 29 de maio e de 06 de novembro de 2019)

Fonte: Acervo pessoal.

Os encontros com intervenções teatrais foram realizados uma vez por semana, com uma média de 1 hora e 30 minutos cada. Sistemáticamente a organização fundamentou-se na realização da contação de história por meio de livro infantil, apresentação teatral por parte do pesquisador, terapeutas e/ou crianças e construção de dramaturgias utilizando a comunicação alternativa. Os encontros somaram o total de 27 (vinte e sete) intervenções com teatro, divididas em 2 (duas) categorias “primeiros encontros com o teatro”; e “O teatro como ponte: momentos de interação entre as crianças”. O quadro 1 apresenta a organização dos encontros.

Encontro	Conteúdo	Objetivo
1 - 20/02/2019	Primeiro contato com o campo de pesquisa	Conhecer as crianças da pesquisa.
2 - 27/02/2019	Representando em pictogramas a presença do outro.	Realizar improvisação cênica.
3 - 20/03/2019	Representação da narrativa pela via dos pictogramas.	Realizar improvisação cênica.

4 - 10/04/2019	Encenando com alimentos de brinquedo.	Elaborar cenas por meio do jogo dramático.
5 - 18/04/2019	Encenando: consertando os móveis da casinha.	Elaborar cenas por meio do jogo dramático.
6 - 08/05/2019	1º dia História “Mogli o Menino Lobo”.	Desenvolver a atenção na posição de espectador.
7 - 29/05/2019	2º dia História “Mogli o Menino Lobo”.	Perceber elementos dramáticos da cena.
8 - 05/06/2019	3º dia História “Mogli o Menino Lobo”.	Interpretar personagens por meio de gestos.
9 - 12/06/2019	4º dia História “Mogli o Menino Lobo”.	Interpretar personagens por meio do corpo.
10 - 19/06/2019	1º dia “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”.	Desenvolver a atenção na posição de espectador.
11 - 03/07/2019	2º dia “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”.	Desenvolver a atenção na posição de espectador.
12 - 10/07/2019	3º dia “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”	Improvisar cenas a partir da manipulação de bonecos.
13 - 17/07/2019	1º dia História “A Festa no Céu”.	Interpretar papéis e personagens da história.
14 - 24/07/2019	2º dia História “A Festa no Céu”.	Interpretar papéis e personagens da história.
15 - 31/07/2019	3º dia História “A Festa no Céu”.	Interpretar papéis e personagens da história.
16 - 07/08/2019	4º dia História “A Festa no Céu”.	Interpretar papéis e personagens da história.
17 - 14/08/2019	1º dia História “João e o Pé de Feijão”.	Recontar a história por meio de elementos cênicos.
18 - 21/08/2019	2º dia História “João e o Pé de Feijão”.	Criar relações com parceiro de cena.
19 - 28/08/2019	3º dia História “João e o Pé de Feijão”.	Recontar a história por meio de elementos cênicos.
20 - 04/09/2019	4º dia História “João e o Pé de Feijão”.	Recontar a história por meio de elementos cênicos.
21 - 11/09/2019	1º dia da peça “Chapeuzinho Vermelho”.	Fruir a apresentação teatral.
22 - 18/09/2019	2º dia da peça “Chapeuzinho Vermelho”.	Fruir a apresentação teatral.
23 - 24/09/2019	3º dia da peça “Chapeuzinho Vermelho”.	Fruir a apresentação teatral.
24 - 02/10/2019	4º dia da peça “Chapeuzinho Vermelho”.	Interagir com parceiro de cena.
25 - 23/10/2019	1º dia da peça “Os Três Porquinhos”.	Apreciar a esquete teatral.
26 - 30/10/2019	2º dia da peça “Os Três Porquinhos”.	Colocar-se na posição de espectador e ator.
27 - 06/11/2019	3º dia da peça “Os Três Porquinhos”.	Colocar-se na posição de espectador e ator.

Quadro 1 – Planejamento dos encontros com teatro.

Fonte: Elaboração própria.

Importante frisar que as responsáveis pelas crianças com autismo assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), visto que é peça fundamental

para garantir a ética da pesquisa, além do uso de informações e imagens. Para mais, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), recebendo aprovação através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE: 26715114.4.0000.5546).

PRIMEIROS ENCONTROS COM O TEATRO

Nos primeiros encontros foi necessário exercitar a observação para perceber quais estratégias teatrais eram as mais adequadas. Em primeira análise pude notar que aqueles pequenos corpos já eram carregados de significados, modos de ser, agir, estar e desejar no/com o mundo. Em cada gesto, cada ação e cada estereotípiia pude encontrar os caminhos para o desenvolvimento do trabalho com o teatro. Perceber as diferenças corporais, as singularidades e peculiaridades presentes nos corpos de V. e G. fizeram o trabalho acontecer. Em outras palavras, através de suas corporeidades, as crianças ditaram qual técnica teatral deveria ser utilizada. Ao chegar no ambiente educacional a criança já possui um repertório e isso precisa ser considerado, pois pode contribuir para que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam de maneira mais significativa.

A criança, ao chegar na escola, já vem com sua carga de conhecimento de vida, com suas referências familiares e sociais. Um dos papéis do professor é direcionar o processo de educação de Artes para a sociabilização dessa criança, ampliando a sua visão de mundo, quebrando preconceitos cristalizados, e gerando o desenvolvimento criativo e crítico (GIVIGI, SANTOS, CAMARGO, 2023, p.10).

Os espaços de aprendizagem foram sendo constituídos à medida que fomos trazendo sugestões e técnicas a serem trabalhadas junto aos meninos da pesquisa. No decorrer da investigação várias técnicas foram usadas e cada uma delas promoveu processos distintos. Nos momentos iniciais pretendíamos utilizar as brincadeiras de faz-de-conta e improvisos, em seguida as histórias por meio de livros e CAA, e por fim o Teatro de Animação. O imprevisível atravessou os encontros entre os agentes da pesquisa (crianças, educadores e fonoaudióloga), assim, os movimentos dos meninos interferiam diretamente em todo o nosso planejamento. Passamos a entender que “(...) sempre é possível partir das capacidades que a criança possui e prestar atenção às formas em que elas se integram para permitir a realização (LAPLANE, 2018, p. 111). Desse modo, os contágios teatrais se davam de maneira atravessada e não linear. Tanto as crianças, quanto

os mediadores estavam, a todo momento, se contagiando com as presenças no espaço da sala de aula.

Exemplo disso foram as iniciativas de G. que ao ver os bonecos logo queria manipulá-los ou os episódios em que V. tinha medo das personagens, levantava e tentava sair da sala. Cada oscilação produzida no percurso das intervenções com teatro solicitava mudanças de postura por parte dos mediadores.

Os primeiros encontros foram caracterizados pelas brincadeiras de faz-de-conta e pelas improvisações com os brinquedos presentes na sala. Observamos que as crianças interagiam bem com o professor/pesquisador, mas ainda resistiam quanto a interação um com o outro. Passamos a utilizar outros recursos e por meio das apresentações das peças, pretendia-se fazer com que as crianças assimilassem conceitos e habilidades teatrais básicas. Nenhum dos dois participantes havia tido contato com o teatro anteriormente à pesquisa, assim, promover momentos de apreciação cênica era de suma importância. No decorrer das apresentações as crianças passaram a se comportar de maneira imprevisível, imitando o professor/pesquisador durante a encenação por meio de gestos e expressões corporais. Com o passar do tempo V. e G. começaram a compreender a dinâmica de apreciação cênica e estavam mais habituados com as interpretações teatrais. Em consequência, percebemos que ambos estavam mais atentos às narrativas e mantinham-se entusiasmados durante as apresentações.

As encenações utilizando Teatro de Animação foram a história “O rato do campo e o rato da cidade”, “A festa no céu”, “João e o pé de feijão”, “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos”. O uso do material concreto (bonecos de vara, dedoches, imagens impressas e fantoches) colaborou para que as crianças pudessem manter o interesse nas cenas exibidas. Enquanto estavam assistindo aos esquetes teatrais, também estavam assimilando códigos linguísticos do teatro, como tempo, lugar, ação e personagem.

O afeto também foi recurso imprescindível e as crianças gostavam de ser convocadas com abraços e palavras afetuosas. Por vezes, era necessário instruir as crianças acerca de como manter a posição de espectador, visto que eles ficavam interessados em pegar os objetos durante as apresentações. Assim, a mediação se fez necessária à investigação. Através desse recurso o professor/pesquisador, a professora e a fonoaudióloga estabeleceram relações dialógicas com as crianças que, com o passar do tempo, compreenderam a noção de expectar a cena teatral (Figura 2).



Figura 21 – Erica, V. e G. assistindo à peça.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Os momentos de apresentação e apreciação só foram possíveis, pois a mediação do processo se fez presente. Enquanto o professor/pesquisador e/ou a fonoaudióloga estavam apresentando as cenas, a professora mantinha a atenção das crianças e convocava-as para o encadeamento dos acontecimentos cênicos no intuito de garantir que não perdessem os detalhes da história. Foi preciso indicar conceitos como posição de plateia (“agora é hora de assistir peça”) e lugar cênico (“fiquem sentados aqui, ali ficam os bonecos”).

Iniciamos a apresentação da peça “O rato do campo e o rato da cidade” e G. manteve-se atento durante todo o enredo. Percebemos que ele estava entendendo as diferenças entre os cenários e personagens. Que o rato do campo possuía características diferentes do rato da cidade. Isso também foi observado quanto às características do campo e da cidade. A criança estava ali entendendo noções de figurino da personagem, cenário, mudanças de cena etc. G. olhava para cada boneco como quem assiste a um filme, os movimentos das imagens chamaram muito sua atenção e mantiveram sua concentração. Sendo a primeira apresentação, nós tivemos o cuidado de que G. pudesse assistir a história, pois havíamos preparado a escrita dramaturgica para depois da apresentação. Mesmo não sabendo como se dava o enredo, G., no início do encontro tentou manipular os bonecos de vara, mas Erica chamou-o para o tatame, para o lugar de público. Neste momento percebi que nos encontros posteriores poderíamos permitir que G. manipulasse as formas animadas (Diário de Campo, 2019)⁷.

Assim sendo, os encontros de apresentação com teatro foram construindo um conjunto de elementos linguísticos fundamentais para compreensão desta linguagem. Os meninos, pela via dos bonecos, estavam aprendendo sobre manipulação de formas

⁷ Trecho retirado do Diário de Campo para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 19 junho de 2019.

animadas, nuances de voz, expressões faciais, corporais e interpretação. Ao perceberem as diferenças entre ator e personagens, entender as posições, lugares e funções de cada animação em cena, pode-se dizer que estava sendo elaborado um processo de ensino-aprendizagem. O domínio estético da linguagem teatral se dava por meio da observação do outro em cena. No decorrer das cenas percebíamos como as crianças estavam reagindo às expressões das personagens, em muitos momentos podia-se ver G. e V. sorrindo, inclinando o corpo como quem quer participar, seus olhares eram de interesse e desejo. Para mais, os dois também passaram a reagir corporalmente ao aparecimento de determinado boneco ou às mudanças de voz advindas por detrás das cortinas.

Constantemente as crianças mostravam curiosidade e os bonecos produziam certo magnetismo. Os conflitos evidenciados em cena eram identificados, como foi o exemplo da peça “Chapeuzinho Vermelho”, em que V. e G. ficaram esperando o clímax da cena em que o “Lobo Mau” aparecia e queria devorar a protagonista. Eles se divertiam muito ao ver o lobo entrar em cena, V. às vezes corria com medo, mas ao ser chamado sorria como quem entendesse que tudo não passava de um jogo de representação. Ser contagiado pela cena teatral requer engajamento e disposição, à medida que as crianças se entregavam ao processo percebíamos maior liberdade corporal, mais iniciativa e vontade de fazer parte da história. Seus corpos estavam se emancipando.



Figura 32 – Dramaturgia Pictográfica elaborada por V. e G. a partir da peça “Os três porquinhos”

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Ao fim de cada apresentação os meninos eram estimulados a criar suas versões das narrativas apreciadas. Para esse processo foi valoroso recorrer à CAA, por meio deste recurso eles puderam expressar como assimilaram cada uma das peças teatrais, o que

realizaram em determinado jogo ou de que modo perceberam as histórias contadas com livros infantis. Após as apresentações de teatro, percebemos que G. e V. estavam construindo dramaturgias pictográficas (Figura 3). As escritas eram elaboradas no decorrer de 3 (três) a 4 (quatro) semanas, paulatinamente e buscando fazer com que as crianças compreendessem o enredo e elementos cênicos do que foi apreciado. Os momentos de reconto usando a CAA foram identificados como processos formativos para que os meninos pudessem assumir o papel de atores/manipuladores dos bonecos.

O TEATRO COMO PONTE: MOMENTOS DE INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS

O teatro é a arte do encontro com o outro. A partir desta linguagem artística processos de socialização, humanização e trocas simbólicas acontecem. Nesse sentido, por meio do convívio teatral que podemos estabelecer relações corpo a corpo. Teatro é convívio (DUBATTI, 2016). Identificando a resistência que as crianças tinham quanto a perceber e interagir com a presença de seus pares na sala de aula, que compreendemos como o teatro poderia ser uma ponte convivial para que essa relação pudesse acontecer de maneira potente. Vislumbrávamos, por meio do teatro, construir um ambiente em que o bom-encontro fizesse morada.

É a partir do outro, do igual, do grupo que nos constituímos como seres humanos. Sem o outro podemos permanecer no estágio primitivo de desenvolvimento, vide os casos das crianças selvagens descrito por Montessori (2017). Defender que o ser humano se constitui no meio social (VIGOTSKI, 2002) é um ato político, sobretudo, quando falamos de crianças com autismo, pois sabemos que, não raro, esses sujeitos são desapropriados das relações sociais, excluídos do contato com seus pares e submetidos à invisibilidade.

Para nos constituirmos como indivíduos é necessário primeiro que sejamos inseridos no meio social, não há individualidade onde a coletividade não se estabeleceu como primeiro contato com o mundo. Nesse sentido o grupo carrega importância fundamental no desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito social, sem o grupo a criança não se constrói criança.

É por meio da presença do outro que aprendemos a lidar com conflitos, afetos, sensibilidades e outras questões que vão surgindo da interação social. Uma criança pode chegar apática em um ambiente social, mas aos poucos aquele meio vai mover questões em seu interior, vai provocar mudanças, transformações e atualizações, ao passo que a

própria criança também modifica o meio. A interação com outros corpos não é algo simples, pode gerar sofrimento, angústia, dor, mas esses fatores também são constitutivos da psique humana, são processos que pertencem ao humano enquanto ser social. A criança vai se organizando, se percebendo, se constituindo por meio do contato com o outro. Compartilhar na presença do outro é uma necessidade humana, não só o espaço, mas também as experiências, as presenças, as ausências. Para as crianças com autismo as relações sociais não são somente necessárias, mas também decisivas para o seu desenvolvimento (GIVIGI, CAMARGO; SILVA, 2023).

Ora, entre as crianças da pesquisa havia um desejo tácito de que interações e afecções potencializadoras fossem emergir. Pode-se dizer que sem desejo, não há a possibilidade das relações se estabelecerem de modo que levem os corpos a compor uns com os outros (DELEUZE, 2019). Desta maneira, notamos que o ato de brincar dispara ações que levam os sujeitos a interagirem, constituindo a noção de grupalidade (PRATES, 2016).

Entretanto, não há grupalidade sem que haja a tensão entre coletivo e individual. O grupo se constitui da interação advinda não somente da relação de trabalho, mas também de espontaneidades. Estas surgem do espaço de voz ativa, dos desejos, mas também dos sentimentos e subjetividades. Em alguns encontros quando V. faltava, pois estava doente ou precisava ir a uma consulta ao médico, era perceptível que G. sentia a ausência do colega. Notamos que G. utilizava a CAA na construção de suas frases para indicar sua ligação com V. Cabia aos agentes mediadores perceber tais sutilezas e favorecer que encontros potentes pudessem surgir. O teatro foi o caminho para que tais trocas acontecessem entre os meninos.

Mesmo tendo dificuldades para interagirem um com o outro percebemos que, nas brincadeiras de faz-de-conta e improvisações com os brinquedos presentes na sala, G. e V. passaram a perceber melhor a presença reciprocamente. Estes eram os momentos em que eles precisavam exercitar a escuta do colega e observar o outro em cena. Assim, nesses jogos enquanto um realizava o improviso cênico, o outro assistia.

Chamar a atenção de V. para a atividade de improvisação planejada não foi uma tarefa fácil, através do recurso da mediação ele passou a entender que precisava olhar para a cena. Contudo, com o passar do tempo em vários momentos da brincadeira de improvisar percebi V. muito concentrado. Às vezes ele se incomoda muito com a presença de G., constantemente tivemos que mediar e fazer com que V. assistisse à improvisação que G. estava realizando. Enquanto Vera e G. improvisavam a cena de concertar o carrinho, Erica e V. assistiam atentamente. O jogo dramático requer essa dinâmica de divisão em

grupos entre atores e público, quando G. e V. se colocam nestas posições, mesmo que de forma mediada, as crianças estão aprendendo um dos fundamentos do teatro: ver o outro em cena e ser visto. Depois disso, era a hora de V. escrever o roteiro do que ele viu em cena. (Diário de Campo, 2019)⁸.

A cada encontro as crianças iam percebendo a presença um do outro, seus olhares estavam cada vez mais atentos para o colega e isso se fazia presente em seus movimentos corporais. Colocando-se na posição de espectador, percebemos que G. olhava de canto de olho para V. Além disso, por mais que fosse difícil manter a atenção no amigo, por meio da mediação, V. observava seu parceiro. Ao perceber as expressões de seu par, cada um dos meninos estava permitindo que o bom-encontro ocorresse. As crianças estavam ali fundando os alicerces para interações cada vez mais expressivas.

O imprevisível era força constante durante os encontros, G. tinha o ímpeto de participar das atividades, não bastava para ele apenas assistir e, em alguns momentos, os mediadores não conseguiam fazer com que a criança se mantivesse na posição de público. Era necessário ceder, entregar-se ao jogo dialético do improviso, deixar G. entrar em cena. Momentos como esses eram enriquecedores do processo interacional entre as crianças.

V. e Erica começaram a realizar a improvisação teatral e Vera, G. e eu ficamos assistindo. Percebi que G. resistiu em ficar apenas sentado no tatame, ele queria pegar os brinquedos, participar da proposta, explicamos que era a hora de assistir as cenas. Entretanto, mesmo explicando que era o momento de ficar sentado e que G. precisava ver as cenas para depois escrever o que tinha visto, a criança resistiu, como percebemos que a atividade poderia empacar naquele dilema, permitimos que G. participasse. Ele não queria ficar apenas sentado. Tivemos que abandonar a proposta inicial e permitir que G. interferisse nas cenas de V. e Erica. Com o tempo observei que ceder à proposta da criança foi uma ótima oportunidade para fazer com que eles entrassem em contato um com o outro (Diário de Campo, 2019)⁹.

As trocas intersubjetivas só acontecem no estabelecimento dos vínculos entre os sujeitos. Quanto mais os indivíduos se entrelaçam, por meio dos vínculos, mais as permutas intersubjetivas acontecem. Constituir trocas potencializadoras é sempre um desafio, mas pode ser uma alternativa quando o objetivo é promover processos de interação, comunicação e socialização entre pares. O teatro é o lugar em que esse processo pode surgir, que permite a relação entre mais de um, permite a relação entre dois ou mais

⁸ Trecho retirado do Diário de Campo para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 20 março de 2020.

⁹ Idem.

sujeitos. O teatro como arte do encontro, um lugar em que as interações, enquanto afecções potencializadoras, podem ser provocadas. Os processos interativos acontecem de maneiras diferentes, algumas crianças se engajam antes das outras, mas à medida que vão se percebendo como parte fundante da relação, vão tomando iniciativas e suas potências eclodem, elas vão se contagiando pela presença corporal do outro.

No último dia dessa história, em que os meninos assumiram os papéis das personagens. G. também queria assumir todos os papéis e pegar todos os fantoches quase que ao mesmo tempo, pega um fantoche, troca por outro, quer pegar o que V. está na mão, fica com dois ao mesmo tempo, já V. espera que a gente lhe ofereça um fantoche ou que peça para ele escolher algum, mas assume o papel da personagem, ele também não rejeita que G. pegue o fantoche que está na sua mão, nós que mediamos para que G. peça o fantoche e ofereça outro para a troca (Diário de Campo, 2019)¹⁰.

Por mais que estivessem se relacionando de maneira não convencional, G. e V. estavam aprendendo como lidar com a linguagem teatral, isso era o que importava. Nos distanciamos da noção hierárquica em que a criança precisava aprender apenas o que, ou como “(...) é ensinado, sentada, calada, sozinha e de forma ordenada, mesmo que o ambiente seja compartilhado com outras trinta ou mais crianças” (LAPLANE, 2018). Os encontros com teatro foram aproximando as crianças sem que elas percebessem, o toque já era permitido, não causava o incômodo de outrora, os olhares para o que o outro estava fazendo eram cada vez mais atentos, os meninos estavam interagindo por meio do teatro.

Se no início V. entrava em uma crise quando G. se aproximava, com o transcorrer das aulas percebemos uma maior abertura para a interferência, toque e presença corporal do outro. Por meio dos bonecos e de seus corpos os participantes da pesquisa passaram a compor interações propositivas (Figura 4).



Figura 43 – Interação entre V. e G. na peça “Os três porquinhos”
Fonte: Acervo pessoal do autor.

¹⁰ Trecho retirado do Diário de Campo para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 02 outubro de 2019.

Nesse sentido percebemos que a criança com autismo produz cultura, estabelece inter-relações sociais com o mundo, promovendo mudanças socio-relacionais, articulando movimentos corrosivos nas hierarquias perceptivas e estéticas (DAINEZ; SMOLKA; SOUZA, 2022). O meio social elaborado pelo teatro, estabeleceu o aparecimento de modos singulares de se relacionar com o outro, as crianças foram se desenvolvendo à medida que a teatralidade foi se constituindo como caminho para o aprofundamento das conexões entre eles.

O ESPETÁCULO SE ENCERRA E DEIXA MARCAS

A presente pesquisa evidenciou como o teatro é um importante dispositivo de inclusão e interação entre crianças com autismo. Todo o trabalho buscou respeitar os níveis de desenvolvimento de cada um dos participantes, sem inferir olhares comparativos. O ensino de teatro também possibilitou ampliar seus repertórios culturais a fim de promover uma efetiva educação estética. Foi por meio da arte teatral, como jogo de relações humanas corpo a corpo, que a comunicação e interação entre as crianças emergiram.

As brincadeiras de faz-de-conta e improvisos, as histórias por meio de livros e CAA e o Teatro de Animação construíram um ambiente em que as interações foram se consolidando como iniciativas das próprias crianças e mediadas pelo professor-pesquisador, educadora e fonoaudióloga. A pesquisa-ação crítico colaborativa contribuiu para que os olhares acerca do campo pudessem ser ampliados e a reflexão sobre as ações propostas fosse peça fundamental do processo.

A colaboração entre os agentes da investigação enriqueceu as potencialidades do campo e auxiliou para que o pesquisador inferisse uma percepção cada vez mais sensível para com as crianças com autismo, visto que ainda não havia tido experiências com estes sujeitos. A mediação se fez presente enquanto espaço de fortalecimento das relações e funcionamento adequado das estratégias. A Comunicação Alternativa e Ampliada foi essencial para que o processo de ensino-aprendizagem do teatro. Por meio deste recurso linguístico as técnicas teatrais, as dramaturgias pictográficas e as intenções comunicativas entre as crianças foram se consolidando.

Como fragilidade da pesquisa apontamos o fato de ter sido realizada com apenas duas crianças e o número limitado de técnicas de ensino de teatro utilizadas. A inovação

da investigação está em atrelar teatro, CAA e autismo a fim de promover a interação entre sujeitos marcados pela diferença.

Além do desenvolvimento de noções básicas da arte teatral as crianças avançaram em aspectos como, funções comunicativas, memória, atenção, troca de turno, funções pragmáticas da linguagem, habilidades sociais e interação. A criação de cenas e dramaturgias teatrais foi de suma importância para que estes aspectos pudessem florescer gradualmente.

Por fim, a partir da linguagem teatral foi possível promover a interação entre duas crianças com autismo, os vínculos e afecções potencializadoras foram fortalecidos, os participantes se permitiram afetar através do bom-encontro um com o outro e contágio emancipadores foram construídos.

REFERÊNCIAS:

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Autores Associados, 2007.

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

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. DE. A dimensão constitutiva do meio: Implicações políticas e práticas em Educação Especial. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-17, 21 mar. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução: Emanuel Angelo da Rocha Frago, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: UECE, 2019.

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

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ**, v. 1/1, p. 1-17, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GIVIGI, R. C. N.; CAMARGO, E. D. F.; SILVA, G. S. DA. A constituição da grupalidade com um grupo de crianças com autismo. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 76–90, 23 jun. 2023.

LAPLANE, A. L. F. DE. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 111–120, 7 dez. 2018.

MENDZ, Armando; ARBEX, Daniela. Holocausto Brasileiro - Documentário Completo. 1 ed. Barbacena: Ancine, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jJentTu8nc4> Acesso em: 23 de março de 2024.

MONTENEGRO, A. C. DE A. et al. Use of a robust alternative communication system in autism spectrum disorder: a case report. **Revista CEFAC**, v. 24, p. e11421, 8 ago. 2022.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Tradução: Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Kírion, 2017.

NUNES D. R. de P.; BARBOSA, J. P. DA S.; NUNES, L. R. DE P. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0212, 23 jul. 2021.

NUNES, D. R. de P.; SANTOS, L. B. DOS. Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 59–69, abr. 2015

PINHEIRO, Lucas de Almeida. **Bob wilson**: por trás do olhar de um surdo e da voz-pensamento de um autista. 1 ed. Londrina: Edue, 2021.

PRATES, Maria Riziane Costa. A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil. 2016. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/1e85785d-6733-4263-9e60-ec8071f4e559> Acesso em: 23 de março de 2024.

RATTON, Helvécio. Em nome da razão (documentário). 1 ed. Barbacena: Quimera, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cvjyjwI4G9c> Acesso em: 23 de março de 2024.

SANTOS, L. W. S.; CAMARGO, E. D. F.; GIVIGI, R. C. DO N. Educação teatral e o uso da comunicação alternativa: Uma proposta para crianças com autismo. **Revista da FUNDARTE**, v. 55, n. 55, 27 jun. 2023.

SANTOS, L. W. S.; CAMARGO, E. D. F.; GIVIGI, R. C. DO N. Ensino de teatro para crianças com autismo no contexto da pandemia da covid 19. **Práxis Educacional**, v. 20, n. 51, p. 1-24, 23 fev. 2024.

SOUZA, L.B.M.; SANTOS, L. W. S.; GIVIGI, R. C. N. Autismo e teatro: Balanço da produção científica nacional e internacional (2000-2019). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 57, jun./dez. p. 1-19, 2023.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2009.

TONEZZI, José. **A cena contaminada**: um teatro das disfunções. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**. Trad.: J. C. Neto., L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.