

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEI**

**AS ARTES CÊNICAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA
PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

VINICIO NODA

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEI**

**AS ARTES CÊNICAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA
PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada por Vinicio Noda ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Pessôa Da Costa

**MARINGÁ
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

| | |
|-------|--|
| N761a | <p>Noda, Vinício</p> <p>As artes cênicas no processo de ensino e de aprendizagem : uma perspectiva inclusiva para alunos com transtorno do espectro autista / Vinício Noda. -- Maringá, PR, 2023. 113 f.: il. color., figs., tabs.</p> <p>Acompanha produto educacional: Jogos teatrais e autismo: proposição de sequências didáticas. 35 f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Leila Pessôa da Costa. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2023.</p> <p>1. Educação infantil. 2. Educação inclusiva. 3. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 4. Jogos teatrais e dramáticos. 5. Sequências didáticas. I. Costa, Leila Pessôa da, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 371.9</p> |
|-------|--|

VINICIO NODA

**AS ARTES CÊNICAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA
PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Leila Pessôa Da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Membros:

Prof.^a Dr.^a Aline Roberta Tacon Dambros
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Gizeli Alencar
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Rosineide Maria Batista Cirino
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Prof. Dr. Marcelo Colavitto
Instituto Federal do Paraná (Suplente externo)

Data de aprovação
1º de junho de 2023

Dedico este trabalho a todos os irmãos, filhos do mesmo Pai celestial, que são a expressão da diversidade e beleza da criação de Deus, reconhecendo em cada indivíduo a sua imagem e semelhança. É pela imensa misericórdia e bondade de Deus que fui escolhido. Sua capacitação e sustento têm sido constantes. A sabedoria divina transcende as expectativas humanas, pois Ele escolhe os que o mundo considera loucos para confundir os sábios e os que são fracos para confundir os fortes (1 Coríntios 1:27-29).

Que toda a glória seja dada ao soberano Deus, o autor de todo conhecimento, sabedoria e poder.

Que essa dissertação possa servir como testemunho do amor e da compaixão de Deus, guiando-nos a construir uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

A Ele seja a honra e a glória eternamente.
Amém.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por cada pessoa que Ele enviou durante todo o processo de pesquisa, pois cada uma contribuiu com clareza de pensamento, motivação, perseverança, apoio e força para eu superar os desafios, pois sei que sozinho não conseguiria. Cada uma dessas pessoas refletiu o amor e a preocupação de Deus para comigo, como também por cada pessoa envolvida nessa jornada.

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão à minha orientadora, prof^a. Dr^a. Leila Pêsoa Da Costa, por não desistir de mim e por sua insistência, bem como por sua orientação cuidadosa, sabedoria e incentivo ao longo deste trabalho. Sua *expertise* e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Suas sugestões e críticas construtivas foram inestimáveis e contribuíram significativamente para a qualidade deste trabalho. Também gostaria de estender meus agradecimentos a toda a sua família, pela compreensão diante do “trabalhão” que dei à sua filha Anna Júlia P. Da C. Trondoli, por me receber tão bem, preparando tantas delícias.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Aline Roberta Tacon Dambros, Prof.^a Dr.^a Gizeli Alencar, Prof.^a Dr.^a Rosineide Maria Batista Cirino, Prof. Dr. Marcelo Colavitto, que tanto me influenciaram, inspiraram, ensinaram, contribuíram e compartilharam seus conhecimentos e experiências comigo, enriquecendo e ampliando meu aprendizado. Todas as contribuições foram valiosas e fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari-Falco, um verdadeiro exemplo, junto com os demais professores e mestres da primeira turma, pela disposição em contribuir com essa área de pesquisa. Vocês são testemunhos vivos da importância da inclusão e do impacto positivo que ela traz à vida das pessoas.

Ao meu irmão Fabricio Noda, a quem eu admiro e com quem sigo constantemente aprendendo. Um verdadeiro líder e inspiração para muitos que

têm a sorte de conhecê-lo. Sempre pronto para socorrer com sua dedicação, sem hesitar ou medir esforços. Aos meus amores, os sobrinhos Livia e Arthur. E à querida cunhada Ana Paula.

Aos meus pais: papai Massayuki Noda, por todo apoio e por sempre ajudar a imprimir e providenciar todos os materiais para meus estudos. E mamãe, Roseli Fraga de Souza, pelas orações e intercessões.

Aos faróis que foram luz de esperança em diferentes momentos desta trajetória. Em especial, ao grande Me. Adriano Fiuza, pessoa cheia de amor, que o PROFEI me presenteou. A Me. Ana Beatriz de Oliveira, por cada dica e valiosos ensinamentos. Ao advogado Dr. Caio Cristóvão, pela ajuda e pela forma como a tem proporcionado. Ao Mário Seto, pela parceria e valiosas trocas sobre a saúde mental.

Aos meus colegas, que me ofereceram apoio e encorajamento durante todo o processo. Cada palavra de estímulo e incentivo foi um verdadeiro bálsamo.

À toda minha família Noda, minha irmã Tayná, e a todos os primos, primas, tias e tios, gostaria de agradecer por compreenderem as minhas ausências, devido ao fato de eu estar dedicado a esse mestrado.

Por fim, reconheço minha dependência e agradeço a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico. Cada interação, conversa e troca de ideias deixaram uma marca em mim. Que todos os envolvidos sejam abençoados e recompensados por Deus, que é justo e bondoso. Espero que o impacto deste trabalho possa ir além das páginas da dissertação, inspirando mudanças positivas e promovendo uma sociedade mais inclusiva e acolhedora. A todos vocês, meu mais sincero e profundo agradecimento. Que Deus os abençoe ricamente!

“O brincar é a mais elevada forma de
pesquisa” – Albert Einstein (1879–1955)

NODA, Vinicio. **AS ARTES CÊNICAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.** 113 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Pessoa Da Costa. Maringá, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo descrever a importância da Arte, especialmente dos jogos teatrais, como uma possibilidade de promover o ensino e a aprendizagem de crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses) com Transtorno do Espectro Autista – TEA, em classes regulares na Educação Infantil, numa perspectiva inclusiva. Devido à faixa etária, compreende-se que os jogos teatrais acolhem os jogos dramáticos que ocorrem espontaneamente nessa faixa etária e que desempenham um papel fundamental na educação. Resgata a legalidade da educação inclusiva, caracteriza os alunos com TEA e apresenta os métodos que promovem sua aprendizagem. Entre eles, explora o uso dos jogos teatrais e dramáticos como possibilidade para atingir os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos no campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos", denominados de EI03CG01, EI03CG02 e EI03CG03, estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Neste contexto, sugere sequências didáticas que resgatem a importância do planejamento, da comunicação em sala de aula e do professor pesquisador, de modo a garantir uma aprendizagem mútua, integrando teoria e prática de forma indissociável. O percurso metodológico parte de um aprofundamento bibliográfico acerca do tema, bem como da experiência do autor no uso desta linguagem e na proposição das sequências didáticas. Por fim, considera que brincar é uma atividade essencial e vital para as crianças e deve ser considerada no processo formativo dos professores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Autismo. Jogos teatrais e dramáticos. Sequência Didática.

NODA, Vinicio. **THE PERFORMING ARTS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS: AN INCLUSIVE PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**. 113 p. Dissertation (Master in Inclusive Education – PROFEL) – State University of Maringá. Advisor: Dr. Leila Pessoa da Costa. Maringá, 2023.

ABSTRACT

The present research aims to discuss the importance of Art, especially theatrical games, as a possibility to promote the teaching and learning of young children (from 4 to 5 years and 11 months) with Autism Spectrum Disorder – ASD, in regular classes in Early Childhood Education, from an inclusive perspective. Due to the age range, it is understood that theatrical games embrace the dramatic games that occur spontaneously at this age and that play a fundamental role in education. It validates the legality of inclusive education, characterizes students with ASD, and presents the methods that promote their learning. Among them, it explores the use of theatrical and dramatic games as a possibility to achieve the proposed development and learning objectives in the field of experience "Body, Gestures and Movements", denominated as EI03CG01, EI03CG02 and EI03CG03, proposed by the Brazil Common Curricular Base. In this context, it proposes didactic sequences that validate the importance of planning, classroom communication, and the researcher teacher in order to ensure mutual learning, integrating theory and practice in an inseparable way. The methodological path starts from a bibliographical deepening on the topic, as well as from the author's experience in using this language and in proposing the didactic sequences. Finally, it considers that playing is an essential and vital activity for children and should be considered in the formative process of teachers.

Key words: Early Childhood Education. Inclusive Education. Autism. Theatrical and dramatic games. Didactic Sequence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ABA | Applied Behavior Analysis |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| ART. | Artigo |
| ASD | Autism Spectrum Disorder |
| BR | Brasil |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAA | Comunicação Alternativa Ampliada |
| CAS | Comunicação Alternativa e Suplementar |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CF | Constituição Federal |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CIA | Companhia |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CIPTEA | Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EUA | Estados Unidos da América |
| ESDM | Early Start Denver Model (Modelo Denver de Intervenção Precoce) |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GEPEFI | Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação |
| HU | Hospital Universitário |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOODLE | Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment |

| | |
|--------|--|
| NAC | Núcleo de Atividades Complementares |
| NRE | Núcleo Regional de Educação |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OPAS | Organização Pan-Americana da Saúde |
| PAAI | Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão |
| PAEE | Plano de Atendimento Educacional Especializado |
| PCS | Picture Communication Symbols |
| PE | Produto Educacional |
| PECS | Picture Exchange Communication System – Sistema de comunicação por meio de imagens |
| PEE | Políticas de Educação Especial |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEE | Política Nacional de Educação Especial |
| PNEI | Programa Nacional de Educação Inclusiva |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PR | Estado do Paraná |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROFEI | Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional |
| SATED | Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SRMF | Sala de Recursos Multifuncionais |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| TA | Tecnologia Assistiva |

| | |
|--------|--|
| TCC | Terapia Cognitivo-Comportamental |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| TEACCH | Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| TUM | Teatro Universitário de Maringá |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UPA | Unidade de Pronto Atendimento |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Painel para registro da Expressão e Comunicação EI03CG01..... | 91 |
| Quadro 2: Painel para registro da Expressão e Comunicação EI03CG02..... | 94 |
| Quadro 3: Painel para registro da Expressão e Comunicação EI03CG03..... | 97 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 16 |
| 1 INTRODUÇÃO | 20 |
| 2 DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 26 |
| 2.1 DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS | 27 |
| 2.1.1 <i>Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990)</i> | 27 |
| 2.1.2 <i>Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)</i> | 28 |
| 2.1.3 <i>Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999)</i> | 29 |
| 2.1.4 <i>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)</i> | 29 |
| 2.2 DOS DOCUMENTOS NACIONAIS | 30 |
| 2.2.1 <i>Da Constituição Federal (1988)</i> | 31 |
| 2.2.2 <i>Do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA</i> | 32 |
| 2.2.3 <i>Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB</i> | 33 |
| 2.2.4 <i>Da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)</i> | 34 |
| 2.2.5 <i>Das considerações acerca dos aspectos legais da educação inclusiva</i> | 36 |
| 3 DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA | 38 |
| 3.1 CATEGORIZAÇÃO DO TEA | 38 |
| 3.2 O TEA E A EDUCAÇÃO | 44 |
| 3.2.1 <i>Comunicação Alternativa Ampliada – CAA</i> | 46 |
| 3.2.1.1 <i>Sistema de Comunicação por Intercâmbio de Figuras – PECS e PCS</i> | 46 |
| 3.2.2 <i>Método de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações relacionadas com a Comunicação (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children – TEACCH)</i> | 47 |
| 3.2.3 <i>Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavioral Analysis – ABA)</i> | 49 |
| 3.2.4 <i>Modelo Denver (Early Start Denver Model – ESDM)</i> | 50 |
| 3.2.5 <i>Son-Rise</i> | 51 |
| 4 DAS ARTES CÊNICAS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA | 54 |
| 4.1 A ARTE CÊNICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO | 55 |
| 4.1.1 <i>A utilização do Teatro na Educação Inclusiva</i> | 58 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.2 | O JOGO TEATRAL COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA | 69 |
| 4.3 | DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 75 |
| 4.4 | OS ALUNOS COM TEA E O CAMPO DE EXPERIÊNCIA “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” | 77 |
| 4.4.1 | <i>Da experiência profissional na exploração do campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” de aluno com TEA</i> | 79 |
| 4.4.1.1 | <i>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI03CG01</i> | 80 |
| 4.4.1.2 | <i>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI03CG02</i> | 81 |
| 4.4.1.3 | <i>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI03CG03</i> | 82 |
| 4.4.2 | <i>Algumas observações da experiência profissional na exploração do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” de alunos com TEA</i> | 83 |
| 5 | DO PRODUTO EDUCACIONAL: PROPONDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS | 85 |
| 5.1 | EI03CG01: CRIAR COM O CORPO FORMAS DIVERSIFICADAS DE EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS, SENSações E EMOÇÕES, TANTO NAS SITUAÇÕES DO COTIDIANO QUANTO EM BRINCADEIRAS, DANÇA, TEATRO, MÚSICA | 88 |
| 5.2 | EI03CG02: DEMONSTRAR CONTROLE E ADEQUAÇÃO DO USO DO SEU CORPO EM BRINCADEIRAS E JOGOS, ESCUTA E RECONTO DE HISTÓRIAS, ATIVIDADES ARTÍSTICAS, ENTRE OUTRAS POSSIBILIDADES | 92 |
| 5.3 | EI03CG03: CRIAR MOVIMENTOS, GESTOS, OLHARES E MÍMICAS EM BRINCADEIRAS, JOGOS E ATIVIDADES ARTÍSTICAS COMO DANÇA, TEATRO E MÚSICA | 95 |
| 6 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 99 |
| | REFERÊNCIAS | 103 |
| | APÊNDICE: PRODUTO EDUCACIONAL | 113 |

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é motivada pela paixão por ensinar e contribuir com a construção de um ambiente mais inclusivo e justo, pois defendo a luta contra todos os tipos de discriminação e preconceito, valorizo e respeito todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou limitações.

É relevante compartilhar que fui diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH desde a pré-adolescência e rotulado como “meio autista”, rótulo que ainda persiste. No entanto, resisti a fazer tratamento com medicamentos controlados até o início de 2022 e acabei aceitando fazer o uso de medicação de tarja preta, como *Ritalina* (cloridrato de metilfenidato), devido à necessidade iminente de conseguir realizar as atividades deste mestrado. Além disso, recorri a outras drogas farmacêuticas (benzodiazepínicos) e medicamentos psicotrópicos ansiolíticos para lidar com os desafios do isolamento durante a pandemia, na qual sofri inúmeras perdas em várias áreas da minha vida: pessoal, profissional, emocional e física, o que resultou no agravamento da ansiedade. Até então, conseguia resolver com florais, produtos naturais e outros métodos medicinais alternativos, como acupuntura.

Ao longo da minha vida, desde a infância até a idade adulta, assim como muitas pessoas que enfrentam outras condições simultaneamente e não se enquadram nos padrões convencionais, tive dificuldades no processo educacional, afinal é difícil ser diferente. A forma de aprendizagem varia consideravelmente de pessoa para pessoa, considerando-se que o comprometimento pode variar de leve a severo. Diante disso, é importante refletir sobre a inclusão na educação formal, oferecendo oportunidades para uma aprendizagem significativa que os prepare não apenas para a escola, mas também para a vida como um todo.

Minha trajetória profissional na área da educação começou após eu me graduar em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2012-2015). Em abril de 2016, comecei a trabalhar como professor de Teatro com carga horária de 40 horas semanais no colégio Platão, onde lecionava para todas as turmas da educação infantil e fundamental I, além disso dirigia peças teatrais nos projetos da Mostra Platão de Teatro, tanto para essas turmas, como também para turmas do ensino fundamental II e ensino médio, sempre buscando promover o acolhimento com a inclusão e interação de todos os discentes. Paralelamente à

graduação em Pedagogia, em 2012, estudei teatro em diferentes companhias: Cia. Pedras Teatro e Circo, 2012-2017; Cia. Nissi, 2011-2017 e 2020; Cia. Circo Teatro Sem Lona; Sesi; Sesc; e até o momento no Teatro Universitário de Maringá – TUM, atuando profissionalmente, com registro de ator no Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão no Estado do Paraná – SATED-PR, de 2015 a 2018 na Cia. Circo Teatro Sem Lona e, desde 2019 até o momento, na Cia. Os Fantásticos.

Em 1º de fevereiro de 2018, assumi por concurso o cargo de Educador Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Sarandi – SMED, com carga horária de 30 horas semanais, o que me levou a solicitar a redução da carga horária e, após dois meses, a dispensa das aulas de teatro do colégio Platão, para conciliar com as aulas de teatro em outros dois centros de educação infantil privados.

Atualmente, continuo exercendo a função de Educador Infantil em Sarandi e também assumi como professor de 20 horas na modalidade básica (lotado na educação infantil) da rede de Educação Pública Municipal de Maringá, no segundo semestre do ano de 2020. No entanto, devido à pandemia do SARS-CoV-2, responsável pela doença Covid-19, as aulas de teatro nos Centros de Educação Infantil (CEIs) privados em que eu trabalhava foram suspensas em março de 2020. Somente neste ano, em 2023, voltei a ministrar aulas de teatro, desta vez pelo Núcleo de Atividades Complementares – NAC, sendo o primeiro e único professor de teatro, até o momento, do colégio Marista de Maringá.

Em 2015, quando decidi deixar de seguir carreira na área de Tecnologia da Informação – TI, tendo atuado como técnico de informática em 2009 e como programador/desenvolvedor de software de 2010 em diante. Tenho buscado incessantemente conciliar o meu trabalho como professor/educador com a minha paixão pelo teatro.

Acredito firmemente que o teatro é uma forma poderosa de arte que pode influenciar positivamente a vida das pessoas, e por isso estou sempre buscando novas maneiras de aprimorar meu trabalho como professor e de crescer como ator e diretor teatral. A combinação dessas duas paixões me permite alcançar a realização de um equilíbrio pessoal e profissional satisfatório.

Tenho ainda me apresentado nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e escolas com personagens vivos, assumindo o papel de palhaço “Yakissoba”, perna de pau ou alguns dos icônicos heróis, como o *Spiderman*

(Homem-Aranha), *Batman*, entre outros personagens. Essa jornada é algo que mantenho com dedicação e amor, empenhando-me em equilibrar ambas as atividades da melhor maneira possível, impulsionado pelo enorme carinho que tenho pelas crianças, pois tudo que faço é por elas.

Particpei como voluntário no Programa Mais Alfabetização nas séries iniciais da Escola Municipal José Aniceto, de Maringá, no ano de 2018, e como palhaço integrante do projeto “Médicos da Graça”, desde 2015, realizando intervenção hospitalar, por exemplo, no Hospital Universitário – HU, na Santa Casa, em UPAs e no Hemocentro, com visitas pedagógicas às crianças hospitalizadas. Integrei o Grupo TUM como ator de 2014 a 2019, sendo bolsista do programa de incentivo à arte nos anos de 2017 e 2018.

No dia 22 de fevereiro de 2022, tive a oportunidade de realizar a apresentação de uma peça teatral intitulada “A árvore encantada” no CMEI Afonso V. C., de Maringá-PR, na qual atuava como professor do infantil 4, e antes do início do espetáculo, percebi a ausência dos alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA, que não estavam no pátio com outras crianças no momento da apresentação. Ao investigar, descobri que eles estavam isolados em suas próprias salas de aula, acompanhados apenas por suas professoras de apoio, sendo excluídos da participação na apresentação teatral e em outras atividades e rotinas, inclusive nas refeições. Essas situações me incomodaram e me motivaram a buscar maneiras de superar esses obstáculos e contribuir com a promoção da inclusão no ambiente escolar. Diante disso, decidi alterar o tema de pesquisa que inicialmente havia proposto na seleção para ingressar no mestrado, a fim de alinhá-lo ainda mais com as vivências práticas e experiências em minha área de atuação.

Sempre vi no teatro as diferentes e amplas possibilidades de inclusão, pois, como amante e apreciador das artes, mesmo sem possuir talento ou dom, sem ter sensibilidade auditiva musical, sem saber cantar nem mesmo reconhecer os tons musicais, sem conhecer algumas cifras básicas ou tocar algumas notas no violão, não tendo ritmo ou noção de tempo, fui sempre acolhido e incluído. Também na dança, consigo, no máximo, ser um palhaço que fica engraçado por ser desengonçado ou por estar dentro de alguns dos trajes de robô de led, que justifica ser todo duro e sem gingado.

Mesmo fazendo cursos de desenho e sendo filho de desenhista (caligrafista), até cheguei a exercer o cargo de desenhista por dois anos (2007 a

2009) na minha primeira profissão com registro na carteira, mas fazia tudo pelo computador, sem habilidades manuais. Ainda hoje enfrento dificuldades até mesmo para desenhar moldes e fazer recortes de materiais pedagógicos para sala de aula. Enfim, tenho limitações em todas as áreas artísticas, mas é na Arte que eu me encontro.

No teatro e em todos os jogos teatrais, somos provocados e incentivados a sermos nós mesmos, atuando como protagonistas da mesma história, a desenvolvermos representações e a aperfeiçoarmos as expressões sem julgamentos, pois no teatro, numa perspectiva humanizada, não existem erros, você é aceito sem julgamentos. Cada indivíduo é incluído e respeitado, independentemente de suas limitações. A inclusão é a arte de valorizar e acolher cada um, celebrando suas diferenças e promovendo a igualdade.

O teatro tem o poder transformador na brincadeira e permite descobrir a magia de uma jornada de inclusão e aprendizado.

1 INTRODUÇÃO

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS,2022), ligada à Organização Mundial da Saúde (OMS), prevê que uma a cada 160 crianças tem TEA, ou seja, apresenta um comprometimento no que se refere ao comportamento social, à comunicação e à linguagem, assim como demonstra interesse restrito e repetitivo por atividades que são únicas para eles. Isso se torna cada vez mais evidente, sobretudo considerando-se que a última pesquisa realizada pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção dos EUA (*Center for Disease Control and Prevention*) – CDC (2020) aponta que a cada 36 crianças uma tem TEA.

Consoante Griesi-Oliveira e Sertié (2017), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta 1% da população, o que, em termos percentuais, representa 1 a 5 casos de autismo em cada 10.000 nascimentos. Por sua vez, a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014) recomenda que a detecção do autismo é possível a partir da observação em 3 áreas do indivíduo: a) relações sociais; b) comunicação, e; c) comportamento. Em síntese, o TEA representa um transtorno que se caracteriza por ser complexo, o qual mesmo acompanhando o indivíduo desde o nascimento, pode não ser detectado de imediato, o que demanda maior nível de cuidado dos pais e responsáveis (NAZARI; NAZARI; GOMES, 2017).

São ainda desconhecidos os motivos pelos quais uma criança nasce com TEA, e de acordo com Bai *et al.* (2022), ao investigarem mais de 2 milhões de indivíduos em cinco países diferentes, não haveria uma única causa, visto que entre 97% a 99% dos casos, há influência de variações genéticas, sendo 81% hereditários e de 18% a 20% tendo causa genética somática, ou seja, não hereditária, e o restante, menos de 3%, devem ter causas ambientais, como traumas durante a gestação.

Os estudos de Bartoszeck e Grossi (2018) demonstram a possibilidade de alterações no córtex cerebral e prejuízos em áreas como as do encéfalo, amígdala, núcleo accumbens e sistema límbico, responsável pela regulação dos comportamentos.

O secretário-geral da Organização das Nações Unidas – ONU (2018) António Guterres estimou que cerca de 1% da população mundial apresenta TEA, o que representa que, a cada 68 crianças, há um caso. Em 2018, ele afirmou ser “alta a incidência do autismo em todas as regiões do mundo, enquanto a falta de

entendimento sobre o transtorno tem forte impacto nos indivíduos, suas famílias e comunidades” (ONU, 2018, p. 1).

Para a ONU, pautada nos princípios da Agenda 2030, a inclusão social é um compromisso para a redução das desigualdades, incluindo as pessoas com deficiência, pois, segundo ela, “muitas pessoas com autismo ainda vivem isoladas, discriminadas e desconectadas de suas comunidades, em instituições ou mesmo em suas próprias casas” (ONU, 2022, p. 1), o que nos remete ao compromisso que assumimos com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS 4 no que se refere à Educação de Qualidade. Diante dessas evidências, acreditamos que excluir pessoas com autismo do processo de aprendizagem é violar seus direitos e sua condição humana.

Sabemos que a aprendizagem de pessoas com TEA varia do comprometimento profundo a níveis menos elevados, por isso compreendemos que a inclusão da criança, do adolescente, de jovens e adultos com TEA na educação formal deve oportunizar uma aprendizagem significativa que os prepare não apenas para a escola, mas também para a vida.

Os critérios para diagnosticar pessoas com TEA dividem-se em quatro grandes categorias inter-relacionadas, ou seja, sem possibilidade de diagnosticá-los de forma isolada ou desassociada. Essas categorias envolvem o domínio da comunicação, da interação social e comportamentos restritos e repetitivos em diferentes níveis.

Os critérios, como detalharemos mais adiante, estão categorizados nos níveis A, B, C e D que explicam as características do TEA. O nível A está relacionado aos déficits na comunicação e na interação social, dividido em três grupos: A1, A2 e A3. No grupo A1, incluem-se os sujeitos que apresentam déficit na reciprocidade social e emocional com partilha limitada de interesses e de continuidade nos diálogos, como, por exemplo, a criança que dá as costas quando alguém dirige a palavra a ela; não responde quando é chamada pelo nome e não compartilha a sua brincadeira, seja com adultos ou crianças.

Esse comportamento compromete e acarreta dificuldades na interação social e conseqüentemente no desenvolvimento do aluno nos espaços formais de aprendizagem, gerando desafios para sua inclusão no contexto escolar, o que nos fez indagar: em que medida as artes cênicas podem promover inclusão e contribuir

no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA do grupo de nível 1 no contexto escolar?

Isto posto, este trabalho de pesquisa teve como objetivo discutir a importância das Artes Cênicas, especialmente dos jogos teatrais, como uma possibilidade de promover o ensino e a aprendizagem de crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses) com TEA em classes regulares na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva.

Notamos que há uma intenção legal para que se consolide a perspectiva de uma educação inclusiva no Brasil, contudo aspectos relativos à estrutura física, à destinação de verbas, à formação de professores e funcionários, entre outros aspectos, têm sido um entrave para sua consolidação. Sabemos que é um processo e que a ele subjaz a necessidade de mudanças de natureza conceitual, o que requer a colaboração do estado, da família e da sociedade.

É acertado dizer que existem legislações que positivam a importância do acesso à educação sem qualquer tipo de discriminação. Não só a Carta Magna vigente (BRASIL, 1988), mas também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) ratificam esse direito. Além dessa questão do acesso, há de se considerar também a permanência e o progresso dos alunos com deficiência em suas trajetórias formativas (CARVALHO, 2005).

Acontece que, mesmo com esse arcabouço legal, muitas escolas no Brasil possuem sérias dificuldades de promover a educação inclusiva. Essas dificuldades podem ser de ordem estrutural, financeira ou pedagógica, culminando na falta de apoio da gestão escolar para a consolidação da educação inclusiva (TINTI, 2016). Outro ponto que impede que as escolas consigam avançar quanto a essa questão diz respeito às barreiras de ordem cultural pelas quais a pessoa com deficiência é vista sob olhares preconceituosos, o que não contribui para o sucesso em seus processos de aprendizagem (BAZON, 2009).

Além disso, há o sentimento de impotência por parte dos próprios professores, os quais na maioria das vezes não se sentem preparados para atuar com a educação inclusiva (LAVOR, 2022). Essas são apenas algumas das muitas facetas que tornam a educação inclusiva complexa no que tange à sua operacionalização nas escolas (ARARIPE, 2012; BAZON, 2009; JESUS, 2017; LAVOR, 2022; SALGADO, 2011).

Diante deste cenário desafiador, torna-se premente a busca por soluções que possam suplantar as dificuldades concernentes à promoção de uma educação inclusiva.

A inclusão educacional tem se tornado um tema cada vez mais relevante e presente nas discussões sobre educação, demandando uma postura educacional que acolha e promova a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e características individuais. Na literatura científica já é possível observar a presença de pesquisas que versam sobre o dialogismo entre teatro e inclusão. Para efeito de exemplificação, pode-se mencionar o estudo de Lima (2018), Givigi, Santos e Camargo (2023), Fernandes (2022), Leite (2022) e Santos (2022). Todavia, o enfoque trazido para este estudo contempla os ensinamentos presentes em Spolin (2005), tendo como caminho metodológico para promover a interface entre teatro e autismo o uso de sequências didáticas à luz de Zabala (1998).

Nesta dissertação, temos como objetivo discutir a importância da Arte, especialmente dos jogos teatrais, como uma possibilidade de promover o ensino e a aprendizagem de crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses) com TEA em classes regulares na Educação Infantil, numa perspectiva inclusiva. Para tanto, estabelecemos o seguinte percurso: abordaremos inicialmente a educação inclusiva, explorando e destacando os documentos internacionais e nacionais que fornecem fundamentos teóricos e legais para a implementação desse modelo educacional. Entre esses documentos, na segunda seção, estão a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No contexto nacional, destacamos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEE (2008). Analisaremos esses documentos considerando os aspectos legais relacionados à educação inclusiva.

Na terceira seção, abordaremos a categorização de indivíduos com TEA e as diferentes abordagens educacionais utilizadas nesse contexto, entre elas a Comunicação Alternativa Ampliada – CAA, o Método de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações relacionadas com a Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) – TEACCH, a Análise do Comportamento Aplicada – ABA, o Modelo Denver (*Early Start Denver Model*) – ESDM e o Son-Rise.

Na quarta seção, exploramos as artes cênicas e sua relação com a educação especial e inclusiva, abordando a utilização do teatro, em especial dos jogos dramáticos, como uma possibilidade de inclusão escolar para alunos da Educação Infantil com TEA, resgatando algumas experiências profissionais já desenvolvidas com esse público-alvo em consonância com o que está proposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) no campo de experiência "corpo, gestos e movimentos".

Acreditamos que as artes cênicas, em especial o teatro, podem ser um recurso potencializador, para que o processo de inclusão se efetive de forma integral.

Por fim, na quinta seção, apresentamos o produto educacional desta dissertação, propondo sequências didáticas para os objetivos EI03CG01, EI03CG02 e EI03CG03 do campo de experiência selecionado, explorando a expressão corporal, o controle do corpo e a criação de movimentos, gestos e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas.

Essas sequências didáticas serão propostas de acordo com as diretrizes estabelecidas na BNCC da Educação Infantil para crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses de idade) com TEA em classe regulares, mais especificamente nos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos no campo de experiência "corpo, gestos e movimentos", denominados de EI03CG01, EI03CG02 e EI03CG03. Exploramos as atividades e estratégias possíveis, bem como reflexões e observações decorrentes da experiência profissional, e com as atividades sugeridas, por meio dessas análises, esperamos fornecer subsídios práticos e teóricos para os educadores que desejam promover a inclusão por meio das artes cênicas na Educação Infantil.

Com esta dissertação, buscamos contribuir para o avanço da pesquisa e da prática educacional da inclusão de alunos com TEA em seu grupo/classe, mediante

a proposição de sequências didáticas, com vistas a contribuir para a qualidade da educação e do processo de inclusão.

Ao explorar essas sequências didáticas, os educadores poderão oferecer um ambiente inclusivo e estimulante, onde todas as crianças, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de participar ativamente das atividades, interagir com os colegas e experimentar diferentes formas de expressão. As abordagens aqui sugeridas podem proporcionar uma experiência enriquecedora, pois promovem a expressão de sentimentos, sensações e emoções de forma diversificada, além de desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Consideramos que brincar é uma atividade vital para as crianças e deve ser considerada no processo formativo dos professores.

2 DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, o contexto histórico das pessoas com diferentes deficiências não é discrepante do de outros países, ou seja, tem sido marcado pelo descaso, desamparo e por diferentes formas de exclusão, ainda assim tem havido notáveis mudanças na maneira de enxergar as pessoas com deficiência a partir das lutas de diversos segmentos sociais pela igualdade de direitos e oportunidades.

Assim, a educação inclusiva no Brasil tem sido influenciada por diferentes documentos internacionais, que são resultantes das pressões e tensões geradas por questões sociais, políticas, econômicas, que intervieram nos propósitos da educação (PAVEZI; MAINARDES, 2018).

Esse processo evidencia avanços significativos no que se refere às relações entre sociedade e as pessoas com deficiência, mas são ainda insuficientes para que haja a equidade preconizada em vários desses documentos.

A discussão sobre a educação inclusiva no Brasil teve início em meados dos anos 1990, quando o país passou por um processo de redemocratização e promulgou a Constituição de 1988, que estabeleceu a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e o direito à educação para todos. A partir dessa garantia constitucional e do debate internacional sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, foi intensificado o movimento de inclusão.

Essas legislações e políticas defendem a criação de um ambiente mais inclusivo nas escolas e a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações.

Nesta seção, selecionamos alguns desses marcos históricos, a fim de explicitar o direcionamento deste trabalho, que é o de discutir o papel das artes cênicas no processo de ensino e de aprendizagem numa perspectiva inclusiva de alunos com TEA.

2.1 Dos documentos internacionais

Pavezi e Mainardes (2018) evidenciam o impacto dos documentos internacionais na orientação das políticas nacionais a respeito da educação especial e inclusiva, pois eles marcaram significativamente a política e a legislação nacional acerca desse tema.

Neste tópico, elencamos diversos aspectos de alguns dos tratados internacionais que exerceram influência nas políticas públicas brasileiras, considerando que o Brasil é signatário de várias delas.

2.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO,1990)

Segundo Menezes (2001), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), aprovada na conferência mundial ocorrida em Jomtien, na Tailândia, representa um marco histórico na defesa da educação para todos os cidadãos independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero, deficiência ou qualquer outra condição.

No contexto brasileiro, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), foi extremamente importante no processo de inclusão na educação e orientou políticas públicas voltadas para a universalização do acesso à educação básica, como a LDB, promulgada em 1996.

Além disso, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos inspirou iniciativas como o Programa Nacional de Educação Inclusiva – PNEI, que foi criado em 2003 para promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Menezes (2001) destaca ainda que esse documento incentivou o compromisso de os países signatários elaborarem planos decenais visando à educação para todos, o que resultou, no Brasil, no Plano Decenal de Educação para Todos, com o estabelecimento de metas a serem atingidas de 1993 a 2003, que veremos mais adiante.

2.1.2 Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

A Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) é fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, e assinada pelo Brasil, reafirmando o compromisso com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para crianças, jovens e adultos. Teve como objetivo estabelecer princípios, políticas e práticas para promover a educação inclusiva e garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas habilidades e características.

Esse documento é considerado um marco importante na história da educação inclusiva, pois reconhece a necessidade de uma educação que respeite a diversidade dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, e que proporcione a eles as mesmas oportunidades de aprendizado que as ofertadas aos demais alunos.

O Brasil tem seu ordenamento jurídico através da LDB (BRASIL, 1996), que estabelece que a educação deve ser inclusiva e deve garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, sem qualquer tipo de distinção.

A partir da sua promulgação, foram criados programas de formação de professores e políticas públicas de inclusão na educação brasileira, visando assegurar que alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais possam ter acesso à educação e serem incluídos plenamente nas escolas regulares.

Breitenbach, Honnef e Costas (2016) afirmam ser a Declaração de Salamanca um dos documentos mais importantes, pois marca significativamente o processo de inclusão na educação brasileira, fundamentando os princípios e valores que orientam as políticas públicas e as práticas pedagógicas que visam garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

2.1.3 Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999)

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala, foi aprovada pela Organização dos Estados Americanos – OEA em 1999 e ratificada pelo Brasil em 2001. Tem como objetivo promover, proteger e garantir o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência e eliminar todas as formas de descrição contra elas:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (UNESCO, 1999, p. 1).

A Convenção da Guatemala é um marco importante para uma educação inclusiva no Brasil, porque reconhece a necessidade de garantir às pessoas com deficiência o direito à educação em igualdade de condições em relação às demais pessoas em um ambiente que favorece o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Além disso, a Convenção reconhece também que a educação inclusiva é um elemento fundamental para a promoção da integração social das pessoas com deficiência.

O Brasil tem avançado na implementação da Convenção da Guatemala em relação à educação inclusiva e, em 2008, promulgou a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece a educação inclusiva como um direito das pessoas com deficiência e determina que as escolas devem adotar medidas de acessibilidade e inclusão para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência.

2.1.4 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ocorrida em Nova York, contou com a participação de 192 países-membros da ONU

e de representantes civis, resultando em um tratado internacional que tem como objetivo proteger os direitos das pessoas com deficiência e promover sua inclusão efetiva na sociedade.

Aborda diversos direitos da pessoa com deficiência, em particular aqueles relacionados à educação, destacando que esta deve ser um direito de todos e, para que a educação seja verdadeiramente inclusiva, as pessoas com deficiência precisam ter oportunidades de aprendizagem, sendo necessárias adaptações, como o uso de braile, língua de sinais, tecnologias assistivas e outras estratégias pedagógicas, com uma abordagem individualizada que permita a essas pessoas participarem ativamente do processo de aprendizagem e alcançarem seu potencial máximo.

No Brasil, a Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2008 e passou a ter força de lei em território nacional a partir de 2009. Com isso, o país se comprometeu a adotar medidas para garantir a segurança de oportunidades e pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência em todas as áreas, incluindo a educação.

A partir da ratificação da Convenção (ONU, 2006), o Brasil passou a desenvolver políticas públicas para promover a inclusão das pessoas com deficiência na educação. Um dos principais marcos nessa área foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece diretrizes para a garantia do acesso à educação inclusiva em todos os níveis.

2.2 Dos documentos nacionais

Maior (2017, p. 31) evidencia que em 1980 o Brasil vivenciou um movimento denominado pela autora como fase heroica:

A fase heroica do movimento das pessoas com deficiência coincide com a abertura política, quando reunidas em Brasília em 1980, as associações construíram a pauta comum de reivindicações de seus direitos (MAIOR, 2017, p. 31).

Entre essas reivindicações de direitos, Maior (2017) destaca ainda o que considerou a conquista mais significativa da década de 1980, que foi a

[...] atuação no processo constituinte, quando não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência e sim a inserção dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição de 1988, conforme desejo dos ativistas do movimento (MAIOR, 2017, p. 31).

A partir desse movimento, em 1981, foi proclamado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, objetivando potencializar a criação de leis e movimentos que garantissem a igualdade de direitos e oportunidades a essa população que ora evidenciamos.

2.2.1 Da Constituição Federal (1988)

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) é considerada um marco histórico para a garantia dos direitos fundamentais no Brasil ao reconhecer a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família, incluindo o direito ao atendimento educacional especializado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para tanto, o Art. 211 institui ainda que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, estabelecendo responsabilidades administrativas para cada ente federado, destinando 18% das receitas advindas dos impostos e ampliando em 7% o orçamento dos Estados e Municípios. Garantiu ainda a merenda escolar, transporte, material didático, assistência à saúde dos estudantes, o ensino público gratuito e obrigatório estendido até o Ensino Médio, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de até 5 anos de idade e o ensino especializado para pessoas portadoras de deficiências.

Além dessas conquistas, a CF/88 (BRASIL, 1998) estabeleceu a gestão democrática e o padrão de qualidade no ensino e, em 2006, assegurou o piso salarial para a categoria:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII – garantia de padrão de qualidade;
VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Essas conquistas contribuíram para a inclusão da família no processo escolar, bem como para a valorização dos profissionais da educação e o estabelecimento da necessidade de um plano nacional de educação com duração decenal (CF/88, art. 214), a fim de articular o sistema nacional de educação, como veremos mais adiante.

Outra medida importante prevista na Constituição (BRASIL, 1988) foi a inclusão do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, estipulado no artigo 208, item III, estabelecendo sistemas educacionais inclusivos, incorporados pelo ECA (Lei 8.069/1990), bem como pela LDB (Lei 9.394/1996).

2.2.2 Do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

Corroborando o disposto na CF/88, a Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o ECA, estabelece que

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 11.185/2005)

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Além de garantir o direito à educação, o ECA (BRASIL, 1990) através da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) em seu artigo 69, parágrafo único, estabelece que “as famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção” e ainda, no inciso II, do artigo 208, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”.

Observamos, desta forma, que o ECA reitera e consolida o que está disposto na CF/88.

2.2.3 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 8º, consolidou legalmente que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, o que já estava estabelecido na CF/88.

Em 2013, a LDB foi complementada pela Lei 12.796/2013, reiterando ainda o disposto no artigo 208 do ECA, ao garantir a transversalidade da educação inclusiva e estabelecer, no inciso III do artigo 4º, que o

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A LDB traz uma seção destinada à Educação Especial, e em 2013, complementada pela Lei 12.796, definiu em seu art. 58 que a educação especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996) e ainda:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Assim, a educação especial, de acordo com o que preconiza a lei, estabelece um sistema escolar inclusivo, capaz de atender a diversidade da população que dele se serve, assegurando, no artigo 59, aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o seguinte:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Assim, para atender essa diversidade determinada no artigo 60, parágrafo único:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Essas medidas têm sido essenciais para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação brasileira, mesmo que estejamos ainda em processo de consolidação da intenção legal, tendo em vista a precariedade do atendimento e suporte dado a esses alunos e, em especial, àqueles com TEA.

2.2.4 Da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008) tem como marco legal não só a CF/88, mas também o ECA/90, a LDB/96, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, referente à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual define a educação especial “como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”.

Embasado ainda pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, ao determinar que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Além desse embasamento, a PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva incorporou a orientação do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, que apontou que o grande avanço da década da educação “seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001). Além desses, outros documentos e outras políticas mencionadas subsidiaram essa abordagem inclusiva.

O Decreto nº 3.956/2001 reconheceu que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. A Portaria nº 2.678/2002 aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, foi criado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou um documento sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. O Decreto nº 5.296/2004 regulamentou as leis relacionadas à acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O Decreto nº 5.626/2005, reiterando a Lei nº 10.436/2002, promoveu a inclusão de alunos surdos, por meio da inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de tradutores/intérpretes de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Em 2005, os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/superdotação – NAAH/S foram implementados em todos os estados.

Em 2007, com o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a acessibilidade

arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Houve ainda o estabelecimento das diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto nº 6094/2007.

Assim pautada, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva objetiva

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Esse documento tem como princípio a educação inclusiva, que é entendida como um processo de transformação das estruturas, sistemas e práticas educacionais para atender a diversidade dos alunos, respeitando-a e promovendo o acesso, a participação e o aprendizado de todos; a garantia de serviços de apoio especializado aos estudantes, como atendimento educacional especializado (AEE) e a tecnologia assistiva. Destaca ainda a importância da formação continuada dos profissionais da educação, visando à promoção da inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um marco importante para a inclusão escolar no Brasil ao determinar diretrizes e princípios que orientam a atuação dos gestores, professores e demais profissionais envolvidos na educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.2.5 Das considerações acerca dos aspectos legais da educação inclusiva

A intenção legal da educação inclusiva é garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem social, etnia, gênero, orientação sexual,

habilidade ou deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades individuais e promova sua plena participação na sociedade.

Contudo, viabilizar a intencionalidade de uma educação na perspectiva inclusiva depende de vários fatores, incluindo o compromisso do governo em investir recursos financeiros e humanos para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, a disponibilidade de infraestrutura adequada, formação de professores e funcionários escolares para lidar com a diversidade dos alunos, a conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão e a colaboração entre as escolas, a comunidade e as famílias.

A implementação de uma proposta educacional na perspectiva inclusiva perpassa também a resistência às mudanças, pois, apesar das políticas, programas e práticas que promovem a inclusão, a diversidade nas escolas, a capacitação de professores e alunos para trabalharem juntos em um ambiente acolhedor e inclusivo, essa ainda é uma realidade distante.

A educação inclusiva é um processo contínuo que requer comprometimento e cooperação de todos os envolvidos, mas é fundamental haver ações que possam garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de todas as crianças, e é nessa perspectiva que este trabalho se insere, objetivando discutir o papel das artes cênicas e propor ações nesta área do conhecimento que possam contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem numa perspectiva inclusiva de alunos com TEA.

3 DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Kanner (1943), psiquiatra austríaco-americano, foi pioneiro ao escrever sobre o TEA em um artigo icônico intitulado "The Nervous Child", publicado em 1943 na revista *The Nervous Child*. Nesse artigo, Kanner estabeleceu as bases para a compreensão clínica e o diagnóstico desse transtorno como uma síndrome denominada "Distúrbios Autistas de Contato Afetivo" com base em um estudo desenvolvido com oito meninos e três meninas.

Neste trabalho, evidenciou o TEA como "diagnosticável", a partir dos seguintes enfoques: a comunicação, a interação social limitada, padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos, o que tem sido essencial para o avanço na compreensão e diagnóstico dessa síndrome, bem como no desenvolvimento de abordagens de intervenção e apoio para pessoas com TEA.

Kanner (1943) denominou inicialmente como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, e posteriormente Asperger (1944) de Psicopatia Autística. Rutter (1968), um professor de psiquiatria infantil, pesquisou as características das crianças com TEA e identificou que elas manifestavam um interesse repetitivo e obsessivo por objetos e coisas de seu interesse, além da dificuldade em aceitar as mudanças.

A partir dos trabalhos de Kanner (1943), de Rutter (1968) e de estudos posteriores acerca do TEA, essa síndrome é hoje denominada de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. Publicado pela Associação Americana de Psiquiatria – APA, esse documento é uma referência para diagnosticar os transtornos mentais e comportamentais.

3.1 Categorização do TEA

No DSM-5, o TEA está categorizado no código 299.00 (F84.0), que incide na CID-11: 6A02, e é descrito como:

[...] um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (APA, 2013, p.50).

Os motivos pelos quais a criança nasce com TEA são desconhecidos, o que se sabe é que não existe uma causa única e que há influência de variações genéticas com potencial de serem herdadas. Entre 97% e 99% dos casos têm causa genética, sendo que 81% decorrem de hereditariedade e entre 18% e 20% têm causa genética somática, ou seja, não hereditária. E o restante, menos de 3% devem ter causas ambientais, traumas durante a gestação, segundo o trabalho científico publicado pelo JAMA Psychiatry (BAI *et al.*, 2022) que investigou mais de 2 milhões de indivíduos em cinco países diferentes.

O diagnóstico do TEA está classificado na *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* como “**6A02**” na CID-11, em vigor desde o início de 2022, como:

6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.
 LD90.4 – Síndrome de Rett;

Os critérios para diagnosticar o TEA estão divididos em quatro grandes categorias inter-relacionadas, ou seja, sem possibilidade de diagnosticá-los de forma isolada ou desassociada, nos domínios de comunicação e comportamentos restritos e repetitivos em níveis que variam de leve a severo. De acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p. xlii), são estabelecidos critérios “para melhorar a sensibilidade e a especificidade [no] diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados”.

Os critérios estão categorizados nos níveis A, B, C e D que explicam as características do TEA. O nível A é aquele relacionado aos déficits na comunicação e interação social, que foi dividido em três grupos: A1, A2 e A3.

O grupo A1 é dos que têm déficit na reciprocidade social e emocional com partilha limitada de interesses e de continuidade nos diálogos, como, por exemplo,

a criança que dá as costas quando alguém dirige a palavra a ela, não responde quando é chamada pelo nome e não compartilha a sua brincadeira, seja com adultos ou crianças.

No grupo A2, está o déficit na comunicação social não-verbal (gestos, contato visual, linguagem corporal e expressão social): esse critério refere-se à criança que tem dificuldade acentuada em iniciar ou manter contato visual, se expressar por meio de gestos e demonstrar sentimentos com expressões faciais.

O grupo A3 inclui a dificuldade em gerar e manter relacionamentos e de ajustar o seu comportamento de acordo com o contexto, como por exemplo, a criança que tem o mesmo comportamento, independente do ambiente em que está, seja na igreja ou no parque. Ela também apresenta pouco interesse em manter amigos e predileção por fazer as atividades sem companhia.

O critério B se refere a padrões e interesses restritos de atividades e comportamentos e inclui quatro subcritérios. O subcritério B1 refere-se aos movimentos, ao uso de objetos e linguagem estereotipada e sem função social. Inclui a criança que insiste em brincar com os mesmos objetos ou brinquedos, independentemente da situação ou ambiente, apresentando um comportamento repetitivo sem função social, como fazer movimentos circulares com as mãos ou balançar o tronco, girar objetos ou repetir frases ou palavras fora de contexto.

O subcritério B2 está relacionado a rituais e resistência às mudanças e refere-se às crianças que resistem a aceitá-las, como por exemplo, sentar em lugares diferentes do carro, no sofá ou até na cama, ou ainda, mudanças de ambientes e pessoas. É comum também que aceitem somente comer a mesma comida no mesmo prato e com os mesmos talheres. Outro comportamento é organizar quadros, objetos de decoração ou brinquedos de modo simétrico, categorizando por cores, por exemplo.

O subcritério B3 refere-se ao interesse exagerado em assuntos ou tópicos, no qual as crianças têm predileção por conversar ou fazer atividades dentro de um mesmo assunto, como por exemplo, gostar de dinossauros e simplesmente se recusar a sair de casa quando não está com esse boneco, que é o centro das suas brincadeiras e conversas.

No subcritério B4, estão aqueles com hiper ou hiporreação a estímulos sensoriais do ambiente ou procura excessiva por esses estímulos. Na prática, esse critério refere-se à criança que tem aversão a barulhos, como pessoas conversando

ou sons de carros, além de terem aversão a abraços e toques físicos. Podem ter interesse exagerado em luzes piscantes ou objetos que rodam.

Além dos critérios anteriores, o critério C utiliza o relato do cuidador, de outros familiares e ainda de professores, por considerar que são outras vias importantes para o diagnóstico. Incluem-se sintomas que devem começar em idade precoce, podendo ter grande variabilidade até os oito anos de vida, a partir dos critérios descritos em A e B. Por fim, por meio do critério D, avalia-se também o nível de prejuízo que os sintomas e sinais descritos nos critérios A e B ocasionaram na funcionalidade da criança.

Para concluir o diagnóstico, a criança tem que ter três sintomas dos três critérios apontados em A, dois sintomas dos quatro critérios estabelecidos em B e impreterivelmente os critérios C e D devem estar presentes.

| Categoria | Crêterios |
|---|---|
| Deficiências na Comunica o e Intera o Social | 1. Déficits persistentes na reciprocidade socioemocional 2. Déficits na comunica o não verbal 3. Dificuldades em desenvolver e manter relacionamentos |
| Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses ou Atividades. | 1. Comportamentos motores ou verbais repetitivos ou estereotipados 2. Adesão excessiva a rotinas, padrões ritualísticos ou apego a objetos inusuais 3. Interesses restritos e fixos com intensidade anormal |
| Hiper ou Hipossensibilidade aos Estímulos Sensoriais | 1. Hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais |

| | |
|--------------------------------|---|
| | 2. Respostas incomuns ou excessivas a estímulos sensoriais |
| Sintomas Presentes na Infância | 1. Evidência de sintomas na primeira infância 2. Retardo ou prejuízo na comunicação social e comportamentos restritos ou repetitivos |

A gravidade do TEA é classificada no DSM-5 em três níveis, de acordo com o grau de apoio que a pessoa necessita para se comunicar e interagir com os outros. São eles:

Nível 1: Requer suporte, ou exigindo apoio, em relação à comunicação social, deve ser evidente um prejuízo notável, dificuldade para iniciar interações e presença de respostas atípicas dentro do contexto social. Por exemplo: um sujeito que fala frases completas e se envolve em algumas interações sociais, mas que apresenta falhas na conversação e as tentativas de fazer amizades são inadequadas e mal sucedidas. No quesito de comportamentos restritos e repetitivos, é necessário ter uma inflexibilidade que causa interferência no funcionamento. Em síntese, refere-se à dificuldade em trocar de atividade e problemas para organização e planejamento. Pessoas com TEA no nível 1 têm dificuldades sociais, mas geralmente conseguem se comunicar e interagir com os outros. Eles podem ter dificuldade em iniciar e manter conversas, interpretar sinais sociais sutis, fazer amigos e se adaptar a mudanças na rotina.

Nível 2: Requer suporte substancial, ou seja, exigindo apoios sociais. Pessoas com TEA no nível 2 têm dificuldades significativas na comunicação social e na interação social, causando prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio. Por exemplo: uma pessoa que interage, mas se limita a interesses específicos reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente inadequada. Há grande dificuldade em lidar com mudanças, trocar o foco e presença de comportamento repetitivo. Eles podem ter problemas para iniciar e manter uma conversa, compreender sinais sociais e expressar suas próprias emoções. Eles também podem ter comportamentos repetitivos ou estereotipados que afetam sua capacidade de funcionar de forma independente.

Nível 3: Requer suporte muito substancial. Pessoas com TEA no nível 3 têm dificuldades graves na comunicação social e na interação social, além de comportamentos repetitivos ou estereotipados que afetam sua capacidade de funcionar de forma independente. Eles podem ter uma fala limitada ou ausente, comportamentos agressivos ou autolesivos, e necessitar de suporte significativo para atividades diárias. Apresenta inflexibilidade de comportamento, gerando perdas acentuadas no funcionamento (APA, 2014).

Com relação ao diagnóstico do TEA, o DSM-5 preconiza que ele seja clínico e realizado com base em observações da criança, bem como pela conversa com seus responsáveis, além da aplicação de instrumentos voltados ao diagnóstico específico.

Um dos instrumentos utilizados pode ser o de vigilância (observação) do desenvolvimento infantil, aplicada durante consultas, com vistas a promover e garantir a saúde das crianças e adolescentes acompanhados de forma integral de 0 a 19 anos de idade por diversas especialidades, entre elas a fonoaudiologia, a psicologia, a psiquiatria, a neurologia etc. O acompanhamento também permite identificar precocemente qualquer distúrbio de crescimento, desenvolvimento físico, mental, nutricional e cognitivo, dentre outros.

De acordo com o DSM-5, os pontos de atenção no neurodesenvolvimento da criança são perceptíveis já nos primeiros meses de vida, no entanto, o diagnóstico pode ser estabelecido dos 2 aos 3 anos de idade, e para os especialistas da saúde o diagnóstico precoce do TEA contribui para um acompanhamento e tratamento eficaz, viabilizando bons resultados a longo prazo devido à "neuroplasticidade cerebral" (APA, 2014).

A OPAS e a OMS afirmam que o transtorno pode comprometer e acarretar dificuldades na interação social e conseqüentemente o desenvolvimento do aluno nos espaços formais de aprendizagem, gerando desafios para sua inclusão no contexto escolar. Ambas as instituições preveem que uma a cada 160 crianças tem TEA, ao passo que a última pesquisa realizada pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção dos EUA aponta que a cada 36 crianças, uma tem TEA, o qual se manifesta na infância e segue na adolescência e na idade adulta.

De acordo com Sharma, Gonda e Tarazi (2018, p.1),

quase 75% dos pacientes com TEA sofrem de doenças ou condições psiquiátricas comórbidas, que podem incluir Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ansiedade, transtorno bipolar, depressão, síndrome de Tourette e outros.

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), em 20% dos casos os pais descrevem um desenvolvimento adequado pelos dois primeiros anos de vida. Nessas situações, as demandas são de crianças que começaram a verbalizar algumas palavras, mas que depois de certa idade tiveram o desenvolvimento estagnado. Certos sintomas comportamentais podem ocorrer, como atitudes autodestrutivas, impulsividade,

agressividade, desatenção, hiperatividade e, particularmente com crianças mais jovens, acessos de raiva e irritação. Respostas incomuns a estímulos sensoriais ocorrem devido à hipersensibilidade a sons, toque, luzes e odores. Podem ocorrer anormalidades na alimentação, como a limitação apenas a alguns alimentos, ou no sono, com despertadores noturnos com balanço no corpo. No humor e no afeto, pode ocorrer desequilíbrios, como risadas ou choros sem motivos e fora do contexto e uma aparente ausência de reação emocional. É comum haver ausência de medo frente a reais perigos e temor excessivo em resposta a objetos inofensivos, ocasionando comportamento autolesivo, como bater a cabeça na parede, morder os dedos e se jogar no chão.

As manifestações mais profundas do TEA podem acontecer com frequência, como agitação, autoagressividade ou heteroagressividade, eventualmente ocasionada por diferentes motivações, tais como dificuldade em comunicar sobre algo ou alguma coisa, dor, desconforto sensorial, entre outros. Quando estes sintomas se manifestam, é preciso entender o desencadeador, para que possamos buscar soluções assertivas e eficazes.

Nesse sentido, é importante que a escola considere esses aspectos para que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer.

3.2 O TEA e a educação

A aprendizagem da criança com TEA se diferencia, assim como para as demais crianças se dá em diferentes níveis, sendo um desafio para o processo de ensino e aprendizagem em uma educação na perspectiva inclusiva. Para tal, é essencial compreender que o TEA possui características que se manifestam de diferentes formas e exige que os profissionais que atuam com esses alunos exerçam a escuta ativa com as famílias no que concerne a alterações no desenvolvimento ou comportamento da criança e do adolescente, pois os relatos e queixas das famílias podem contribuir para a proposição de medidas pedagógicas mais adequadas e individualizadas.

Del Prette (2017) exemplifica algumas das habilidades sociais, de comunicação e empatia que podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem, por exemplo a dificuldade em verbalizar palavras como: “obrigado”,

“por favor”, “com licença”, “perdão” e etc.; ou ainda opinar, não concordar, entre outras posturas; de se colocar no lugar do outro ou demonstrar e perceber diferentes emoções, e ainda fazer exposição oral ou se apresentar em público, o que deve ser foco de atenção para os professores que atendem esses alunos.

Cunha et al. (2021, p. 3) evidenciam ainda a possibilidade de comprometimento no desenvolvimento da fala, na interação com seus pares, irritação pela sonoridade do ambiente, fixação em determinados objetos e comprometimento motor, o que faz com que a rotina escolar precise ser organizada para atender a essas necessidades.

Mesmo sabendo que o TEA se manifesta em cada criança e adolescente de forma diferente, existem alguns procedimentos que podem colaborar para atenuar os sintomas como: métodos de mudança do comportamento, comunicação alternativa para auxiliar a compreensão/expressão, além de estratégias sensoriais.

Quanto ao tratamento, Cunha et al. (2021) apontam que o primeiro passo é o aprendizado psicoeducacional, ou seja, a comunicação dos envolvidos, como família, professores, profissionais e a criança a respeito do diagnóstico, para que seja feito um planejamento de ações a serem tomadas, de acordo com as características do indivíduo.

Cunha et al. (2021) observam ainda que para crianças pequenas o foco costuma ser terapias voltadas à fala, interação social, linguagem, atendimento educacional especializado e suporte familiar. Quanto aos adolescentes, procura-se desenvolver habilidades sociais, terapia ocupacional e sexualidade, ao passo que, para os adultos, tem-se o foco em questões ligadas à opção de moradia e tutela.

No caso da escola, os autores descrevem alguns tipos de terapias que podem ser realizadas como: Terapia Cognitivo-Comportamental – TCC, ABA, CAA, TEACCH, Denver, Son-Rise, entre outros, que são importantes para o desenvolvimento de alunos com TEA.

Contudo, essas são apenas algumas das várias abordagens disponíveis para o tratamento e educação de pessoas com autismo, e a escolha da melhor abordagem deve ser feita em conjunto com uma equipe multidisciplinar, levando em consideração as necessidades e características de cada pessoa.

3.2.1 Comunicação Alternativa Ampliada – CAA

A Comunicação Alternativa Ampliada – CAA ou Comunicação Alternativa e Suplementar – CAS são termos utilizados para descrever tecnologias assistivas e procedimentos que são usados para auxiliar indivíduos que têm dificuldades na comunicação verbal. A CAA é usada quando a comunicação falada é limitada ou inexistente devido a distúrbios de comunicação, como atraso no desenvolvimento da linguagem, afasia, distúrbios do espectro do autismo, paralisia cerebral, entre outros.

A CAA envolve o uso de diferentes estratégias e recursos para auxiliar a expressão e compreensão da linguagem, facilitando a comunicação desses indivíduos com o ambiente ao seu redor. Isso pode incluir o uso de sistemas de símbolos, como sistema de comunicação por troca de figuras, o *Picture Communication Symbols – PCS* e o sistema de símbolos Bliss, comunicação por gestos e sinais, como a Libras (Língua Brasileira de Sinais), pranchas de comunicação com imagens ou símbolos gráficos, softwares de comunicação por meio de dispositivos eletrônicos como tablets ou computadores, ou até mesmo gestos, dependendo das habilidades e necessidades do indivíduo.

Essa estratégia de comunicação é individualizada e adaptada para atender às necessidades específicas de cada pessoa, levando em consideração suas habilidades cognitivas, motoras e linguísticas. É uma abordagem que busca promover a participação social, a autonomia e a inclusão desses indivíduos, possibilitando que eles se comuniquem de forma efetiva e expressem suas ideias, pensamentos e necessidades.

É importante ressaltar que esses procedimentos não substituem a comunicação verbal, mas possibilitam que os alunos com TEA se comuniquem da melhor maneira possível de acordo com suas capacidades e necessidades individuais.

Dentre as possibilidades que o CAA propõe, estão o PECS e o PCS.

3.2.1.1 Sistema de Comunicação por Intercâmbio de Figuras – PECS e PCS

O Sistema de Comunicação por Intercâmbio de Figuras foi descrito por Bondy, um psicólogo educacional, e Frost, uma fonoaudióloga, quando

trabalharam no *Delaware Autistic Program* e desenvolveram um sistema de comunicação alternativa para pessoas com dificuldades severas de comunicação, especialmente crianças com autismo que não se comunicam oralmente, ficando registrado em seu livro ***Picture Exchange Communication System (PECS): Training Manual*** publicado em 1994.

O PECS possui um manual de treinamento, publicado em 1996, com o objetivo de disseminar e implementar esse sistema de comunicação alternativa em várias configurações educacionais e clínicas. No Brasil, foi descrito, adaptado e padronizado pela Walter em 1998, a qual em 2000 avaliou os efeitos da adaptação do PECS com as figuras do PCS, aplicado no contexto do currículo funcional natural. Os resultados obtidos foram positivos, demonstrando a eficácia dessa adaptação do PECS com o uso das figuras do PCS no contexto da educação no Brasil.

Esse modelo tem como objetivo ensinar indivíduos com TEA a estabelecerem uma comunicação por meio desse intercâmbio de gravuras. Pode ser uma estratégia valiosa para apoiar a comunicação de crianças com TEA na educação infantil.

É importante adaptar o uso dos símbolos de acordo com o nível de compreensão da criança, introduzindo-os gradualmente, começando pelos mais relevantes, como símbolos relacionados a necessidades básicas, tais como comida, banheiro, bebida, brinquedos, e aumentando a variedade de acordo com as necessidades que forem surgindo. Sua aplicação consiste em associar os símbolos aos objetos e/ou atividades, mostrando o símbolo de figuras propostas pelo PCS às ações desenvolvidas, como por exemplo, a figura da comida enquanto oferece a refeição. O método consiste ainda no uso de reforços com elogios ou recompensas tangíveis sempre que a criança utilizar os símbolos adequadamente.

3.2.2 Método de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações relacionadas com a Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children – TEACCH*)

Segundo Mello, Andrade, Ho e Dias (2013), o método de ensino para a intervenção na comunicação que está entre os três mais utilizados no Brasil é o TEACCH, que em português significa “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações relacionadas com a Comunicação”.

Elaborado pelo professor Dr. Shopler, em 1966, e fundamentado por um projeto de pesquisa na Universidade de Carolina do Norte, EUA, tem como objetivo habilitar pessoas com autismo a se comportarem de forma funcional e independente:

O método TEACCH foi concebido a partir da compreensão das características principais dos TEA. Quem tem TEA apresenta uma mente diferenciada, uma forma distinta de compreensão e de aprendizagem. Então, entender isso é fundamental para que saibamos aplicar o método (LEON, 2016, p. 13).

O método considera que crianças com autismo têm uma forma diferenciada de absorver informações, portanto, nota-se que estímulos visuais podem dar retornos positivos na introdução ao sistema educacional de crianças com TEA. Essa abordagem busca desenvolver habilidades nas áreas cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais, utilizando estratégias visuais, rotinas estruturadas, adaptações ambientais e ensino estruturado.

O foco é individualizar o ensino de acordo com as necessidades e características específicas de cada pessoa com autismo, considerando seu nível de desenvolvimento, interesse e preferências:

Há deficiência em comportamentos de comunicação não verbal usados para comunicações sociais manifestada por anormalidades no contato visual ou na linguagem corporal e/ou deficiências no entendimento e no uso da comunicação não verbal. Também há deficiência em formar ou manter relações, o que se manifesta de forma muito precoce (...). Interesses altamente restritos e fixos, anormais em intensidade ou foco, e alterações no processamento sensorial manifestadas por hipersensibilidade ou hipossensibilidade (LEON, 2016, p. 16).

O método considera ainda que, ao fornecer apoio visual, estamos ofertando uma representação concreta ou visual do que falamos, explicamos ou solicitamos e assim podemos aumentar as chances de uma melhor compreensão, uma vez que a informação é apresentada de forma visual, o que é muitas vezes mais fácil de ser compreendida e processada pelo cérebro.

Além disso, o uso de recursos visuais pode ajudar a pessoa a reter as informações por mais tempo, o que é útil em situações de aprendizado e pode ter um impacto positivo na comunicação não verbal e, sendo potencialmente benéfico, pode melhorar a eficácia da comunicação, especialmente em situações em que a linguagem verbal pode ser desafiadora para o receptor da informação, ou seja

[...] dar apoio visual para aquilo que é falado, porque a linguagem visual está mais bem preservada. Sendo assim, ao falarmos e darmos apoio visual para aquilo que está sendo pedido, explicado ou solicitado, aumentamos a chance de compreensão por parte dessa pessoa. Dessa forma, no TEACCH, utilizamos os recursos visuais de forma intensa e extensa (LEON, 2016, p. 24).

Como recursos visuais podemos considerar calendário visual, quadros de rotinas, sistemas de organização visual entre outros, já presentes na educação infantil e no programa TEACCH, fornecendo uma estrutura clara e previsível, promovendo no aluno com TEA a flexibilidade cognitiva e ajudando-o nas adaptações para lidar com as situações desafiadoras.

A implementação do método TEACCH não só melhora significativamente o processo cognitivo, mas também contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento no convívio social, visto que diminui o estado de inquietação, prevenindo crises ansiosas e evitando a exaustão física e mental (LEON, 2016, p.24).

3.2.3 Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavioral Analysis* – ABA)

Outro método de intervenção comportamental intensiva e individualizada comumente utilizado para alunos com TEA é o ABA, para lidar com os interesses restritos e repetitivos, uma abordagem baseada em evidências que se concentra na Análise Comportamental Aplicada, utilizando métodos baseados em princípios científicos do comportamento, para construir repertórios socialmente relevantes e reduzir comportamentos indesejados em dado contexto.

O método considera que todo comportamento é passível de ser modificado, pois não são imutáveis, e os comportamentos inadequados não são vistos como sintomas de doença. Pode ser aplicado individualmente, em pequenos ou grandes grupos, com o objetivo de incluir o aluno no contexto escolar, visto que se vale de

um ambiente de ensino mais controlado com vistas à maior independência do aluno no futuro.

Contudo, é fundamental que os professores sejam treinados por profissionais qualificados e que a supervisão seja uma atividade constante (PAGE, IWATA; REID, 1982).

3.2.4 Modelo Denver (*Early Start Denver Model* – ESDM)

O ESDM (ROGERS; DAWSON, 2014) é uma forma de terapia comportamental, cujo modelo é baseado nos métodos da terapia ABA com abordagem de intervenção precoce (bebês de 12 a 60 meses), que se concentra no envolvimento social e emocional, na interação e na comunicação. É aplicado em crianças pequenas com suspeita de TEA e necessita da criação de um ambiente socialmente rico e estimulante para promover o desenvolvimento social e a comunicação nessas crianças.

O método, de acordo com Rogers e Dawson (2014),

[...] foi desenvolvido para ser aplicado e supervisionado por profissionais de intervenção precoce, como professores de educação especial, psicologia educacional clínica ou de desenvolvimento, terapia de fala, terapia ocupacional, intervenção ABA, ou outras pessoas que estejam treinadas e supervisionadas por estes profissionais. Qualquer pessoa que utilize o ESDM precisa ter conhecimentos básicos ao nível dos conceitos e práticas destas disciplinas (ROGERS, DAWSON, 2014, p. 40).

No que diz respeito aos objetivos de ensino e aos procedimentos do método, o processo começa com a avaliação individualizada de cada criança, de acordo com o currículo. Em seguida, o líder da equipe responsável pela criança define dois ou três objetivos de curto prazo. Esses objetivos são projetados para serem alcançados dentro de um prazo de 12 semanas e fornecem uma direção clara para o trabalho com a criança. Ao longo desse período, os profissionais monitoram os resultados das sessões e adaptam as metas de acordo com eles. Ao final das 12 semanas, os objetivos são revisados e uma nova avaliação é refeita, para dar continuidade ao progresso obtido, permitindo uma abordagem flexível e adaptativa para atender às necessidades individuais.

3.2.5 Son-Rise

O Son-Rise foi criado nos anos 1970 por Barry Neil Kaufman e Samahria Lyte Kaufman, após perceberem melhorias no comportamento de seu filho, Raun, que foi diagnosticado com autismo severo.

É uma abordagem baseada em relacionamento e interação social que utiliza o interesse do aluno como forma de motivação para promover a comunicação e interação social, tem como base o amor, a aceitação e a compreensão das necessidades individuais das pessoas com autismo.

Considera que uma abordagem carinhosa pode incentivar positivamente a aplicação do método. Tem como objetivo a participação de crianças, adolescentes ou adultos “de forma ativa e interativa, em ações dinâmicas, espontâneas e divertidas com os pais ou outros adultos e responsáveis” (GEESDORF, 2017, p. 15), pois considera a interação um recurso motivador no processo de aprendizagem e aquisição de novas habilidades, além de proporcionar uma melhor aceitação dos adultos diante deste transtorno, o que é reforçado por Santiago e Tolezani (2011, p. 12):

Quando a criança demonstra estar interessada em nós, por exemplo, olhando para nós ou para o que estamos fazendo, falando conosco ou se dirigindo fisicamente a nós, identificamos uma mudança no estado de disponibilidade para interação e buscamos investir em uma atividade interativa prazerosa para a criança. Neste momento, nós celebramos com entusiasmo a sua iniciativa social e oferecemos com empolgação alguma ação divertida baseada nas motivações e interesses da criança. (SANTIAGO; TOLEZANI, 2011, p. 12).

O programa *Son-Rise* tem como princípios:

Abordagem centrada na criança: o programa é adaptado às necessidades específicas de cada criança e se concentra no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas, cognitivas e sensoriais.

Ambiente de aprendizado: o programa utiliza um ambiente de aprendizagem chamado "sala de jogos", projetado especificamente para criar um espaço seguro e controlado, onde a criança se sinta à vontade para interagir e se comunicar.

Participação dos pais: os pais são incentivados a participarem ativamente do programa e a liderarem a equipe de terapeutas e voluntários, visto que seu envolvimento é considerado fundamental para o sucesso do tratamento.

Imitação e conexão: os terapeutas e pais são treinados para se juntarem ao mundo da criança, imitando e participando de suas atividades repetitivas e autônomas. Isso cria uma conexão e auxilia a criança a se sentir mais confortável para se engajar em interações sociais.

Técnica de "iniciação" social: o programa incentiva a criança a iniciar interações sociais, em vez de apenas responder a elas, o que ocorre através de brincadeiras, jogos e atividades que estimulam a criança a buscar o contato social.

Motivação intrínseca: o *Son-Rise* se concentra em usar os interesses da criança para motivá-la a aprender e a se desenvolver, em vez de usar recompensas externas ou consequências negativas.

Treinamento e suporte: o programa oferece treinamento intensivo e suporte contínuo para pais e profissionais que trabalham com crianças no espectro do autismo.

Flexibilidade: o *Son-Rise* pode ser utilizado como tratamento autônomo ou em conjunto com outras terapias e abordagens, dependendo das necessidades da criança e das preferências da família.

É importante ressaltar que esse programa não é uma terapia com base científica comprovada e sua eficácia é amplamente debatida na comunidade científica. Contudo, enfatiza a importância de uma atitude positiva e esperançosa, acreditando no potencial de crescimento e desenvolvimento de cada indivíduo no espectro do autismo. É uma abordagem baseada no amor, na aceitação e na compreensão, buscando construir uma relação de confiança e conexão com a criança, visando fortalecer sua autoestima e motivação para aprender.

Há ainda outras abordagens que incluem a Integração Sensorial – IS, Terapia de Linguagem – TL, Terapia de Integração Sensorial – TIS, Terapia Ocupacional – TO, Treinamento de Habilidades Sociais – THS, entre outras. A escolha do processo de intervenção mais adequado deve levar em consideração as necessidades individuais, habilidades, interesses e objetivos de vida de cada um, a fim de tomar decisões sobre quais serão utilizadas para melhorar a qualidade de vida do indivíduo.

No caso da escola, considerando que a criança com TEA tem diversos desafios, precisamos compreendê-los em suas particularidades e tempo de desenvolvimento, e para tal, se faz necessária uma rede de apoio, que pode incluir

profissionais especializados e a família para garantir o acesso, a permanência e a inclusão desse aluno no sistema regular de ensino.

Diante desse quadro, acreditamos que as artes cênicas, em especial com o uso da ludicidade presentes nos jogos teatrais, pode ser um recurso que potencializa o processo de inclusão e se efetive de forma integral, já que os jogos teatrais podem ser adaptados a partir de algumas das orientações dos diferentes métodos aqui expostos, como, por exemplo, o PECS e o PCS, a Comunicação Alternativa, o TEACCH, ou o ABA, em especial, visto que este considera que todo comportamento é passível de ser modificado; há ainda o modelo Denver, e também o *Son-Rise*, que explora a importância da interação e se baseia no interesse do aluno.

No caso das crianças com TEA inseridas no ensino regular na educação infantil, apresentaremos algumas sequências didáticas articuladas com os objetivos propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), como explicaremos no produto educacional.

4 DAS ARTES CÊNICAS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

As artes cênicas são um conjunto de diferentes abordagens artísticas que incluem a atuação, a dança, o teatro, a ópera e outras formas de expressão performática. Tem como um elemento essencial o corpo, já que é através dele que os artistas se expressam e transmitem emoções e ideias. Seu desenvolvimento é resultado não só da evolução histórica das artes performáticas ao longo dos séculos, mas também de diferentes concepções culturais, cuja compreensão é fundamental para sua apreciação e prática.

A arte, como uma área do conhecimento, foi reconhecida pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB (BRASIL, 1996) ao incluir no art. 26, parágrafo 2º, “o ensino da arte especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Isso evidencia o reconhecimento da importância da arte na formação integral dos estudantes como um meio de expressão, criação, compreensão e apreciação da cultura e das diferentes linguagens artísticas.

A prática cultural e a arte podem servir como complemento às diversas formas de desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento, como observado por Osinski (2002):

A ideia da arte como conhecimento científico foi reforçada pela contribuição de teóricos como Leon Batista Alberti, que foi o primeiro a considerar a matemática como a base comum da arte e das ciências, justificando esse pensamento com as teorias das proporções e da perspectiva. Já nos tratados de Leonardo da Vinci, a relação da arte com os estudos da natureza substituiu a velha orientação medieval tradicionalista de imitação dos mestres, orientando para uma iminente mudança dos processos pedagógicos. O ensino da arte, doravante, teria de contemplar também a instrução teórica, transferindo-se, dessa maneira, das oficinas para a escola (OSINSKI, 2002, p. 30).

Entendemos então que as atividades de teatro desenvolvidas na escola podem contribuir com o desenvolvimento global, cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos, quando pensadas e planejadas de forma intencional. Podem ainda contribuir para a inclusão de alunos, desde que as proposições sejam contextualizadas no tempo e no espaço e alinhadas às necessidades de cada um deles.

Outra condição para que o teatro possa funcionar de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem é empreender um trabalho integrado e colaborativo, para que o processo de inclusão escolar ocorra respeitando as necessidades e habilidades individuais dos alunos. Isto posto, discutiremos sobre o uso de jogos teatrais proposto pelas artes cênicas e suas potencialidades para a inclusão escolar.

4.1 A arte cênica na perspectiva da inclusão

A arte cênica é a ciência que abrange os estudos e as práticas de toda forma de expressão de arte apresentada aos espectadores mediante uma representação. Segundo Lopes (2022), o teatro se divide em cinco gêneros: trágico, dramático, cômico, musical e dança, e se une às outras artes, como a música, dança, o circo ou qualquer outra manifestação cultural, práticas e formas de expressão que atuam de modo indissociável, tendo em vista que

O teatro e as artes, são concebidos como linguagens, como sistemas semióticos de representação especificamente humanos. Trata-se de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades estético-comunicacionais como sistema arbitrário e convencional de signos. Destaca-se a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas, instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana (JAPIASSU, 2012, p. 30).

Ter o teatro como uma linguagem passível de contribuir no processo de inclusão possibilita ao aluno não só olhar para si mesmo, mas ter maior consciência corporal, além de se reconhecer e experimentar suas limitações, bem como olhar para o outro, contribuindo para desenvolver valores como respeito, confiança, autoconfiança, formação do caráter, a sensibilidade e a humanidade.

Nesta perspectiva, Ferreira e Falkembach (2012, p. 40), afirmam que

O teatro é uma linguagem espaço-temporal, um acontecimento que se dá entre pessoas em um espaço-tempo definido e que, como esse espaço é ocupado, tanto por atores como por espectadores, é definitivo na relação construída entre eles. A forma como os espectadores relacionam-se com um espetáculo ou performance cênica na rua é diferente do modo como se relacionam com um espetáculo em uma sala fechada (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 40)

O teatro, ao estimular o conhecimento do aluno sobre seu corpo, possibilita também promover sua desenvoltura, além de outras possibilidades de comunicação, ampliando a consciência individual e social, contribuindo para sua socialização e possibilidade de inclusão, tendo em vista que a encenação tem o poder de potencializar diferentes habilidades, bem como aprimorar a capacidade mental, assim como as habilidades motoras (locomotoras, estabilizadoras, manipuladoras) e físicas (força, reflexo, agilidade, velocidade, destreza, resistência).

Ao considerarmos a multiculturalidade brasileira, é importante discutirmos o processo de inclusão no ambiente escolar, no qual o teatro pode ser um agente mediador, abrindo espaços para diferentes manifestações e, assim, evidenciando novas perspectivas e oportunidades a partir da arte como referência, potencializando a criatividade e criando condições para que o aluno ressignifique suas vivências.

Sobre a criatividade, Vygotsky (2001, p. 236) enfatiza que:

Sem dúvida, a questão da criatividade infantil se resolve no sentido de seu extraordinário valor pedagógico, [...]. Ele sempre ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma excelente expressão, ensina a psique a se elevar. A criança que desenha um cão triunfa, supera-se e eleva-se acima de suas vivências diretas. Nesse sentido, também se transforma em exigência pedagógica fundamental o fato de poder discernir o conteúdo [...], comprovar e examinar as vivências (VYGOTSKY, 2001, p. 236).

Corroborando Vygotsky (2001), Godoy (2014) trata o teatro como arte disseminadora de questões importantes para a sociedade em todos os aspectos, daí seu valor e sua possibilidade de inclusão ao promover diferentes vivências.

Godoy (2014) utilizou o teatro para a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade e destacou ser ele uma via possível a ser considerada, visto que assume uma função importante: a de ser libertador na perspectiva freiriana, denominada por Boal (2009) de Teatro do Oprimido, ou seja, quando o tema central das encenações teatrais derivam das vivências dos sujeitos que refletem sobre elas e as transformam para incidir diretamente na melhoria da sua qualidade de vida, num processo dialético de ação-reflexão-ação.

A experiência de Godoy (2014) reafirma que o teatro é uma forma de arte que permite às pessoas explorarem e expressarem suas emoções, pensamentos

e experiências de uma maneira única. Através da representação de personagens e situações, ele pode estimular a empatia, visto que o público se identifica com as histórias e os desafios dos personagens, promovendo assim uma maior compreensão e conexão com os outros e consigo mesmo, tornando-se então uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento.

Nessa perspectiva, o teatro tem um potencial significativo de promover mudanças pessoais, fazendo com que o indivíduo se insira na sociedade de uma forma diferenciada. Segundo Boal (1998):

Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos espect-atores. (...) Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade (BOAL, 1998, p. 11).

Boal (1998) destaca ainda a visão ampla e transformadora do Teatro do Oprimido como uma forma de conhecimento, expressão e empoderamento social, que busca promover a felicidade, o autoconhecimento e a transformação da sociedade, visto que é uma arte muito ampla e possibilita que o ser humano se expresse, demonstre suas emoções e pensamentos.

Devemos ainda considerar que cada pessoa é e tem em si própria uma memória, uma reserva de experiências, saberes, textos e imagens que são utilizados de diversas formas, e seu principal “material de trabalho é o próprio corpo, que reage, que se abre, que tem memórias, que diz, que é potente e capaz de uma construção de relações” (MONZON, 2015, p. 33). Nesse contexto, o sujeito é sempre um ser inacabado, que irá se ressignificar, se refazer e reaparecer de acordo com as mudanças da sua vida.

O gênero teatral, enquanto uma das linguagens a ser explorada na educação, viabiliza diferentes possibilidades de ensino, como, por exemplo, a de incluir os alunos com TEA, não apenas por ser um direito, mas para manifestarem diferentes formas de expressão humana e conseqüentemente melhorar a aprendizagem. Neves (2006, p. 18) afirma que:

O Teatro é uma forma de expressão humana capaz de alcançar a todas

as pessoas, além de identificarmos expressões artísticas, encontramos, também, atividades educacionais, terapêuticas, de treinamento, capaz de congregam potencialidades que o relacionem a objetivos ligados à aprendizagem, ao comportamento, à cura, ao bem-estar (NEVES, 2006, p. 18).

Segundo Neves e Santiago (2009, p. 69), as artes podem ser entendidas “[...] como processos de representação simbólica para a comunicação do pensamento e dos sentimentos humanos que representam enorme valor e significam grande importância na formação do educando”, e essa perspectiva nos possibilita pensar o teatro como atividade pedagógica explorando diferentes formas de expressão que trazem movimentação aos processos afetivos, cognitivos e psicomotores.

Acreditamos que o teatro, como um gênero da arte cênica, pode efetivamente contribuir para a inclusão no sistema escolar de crianças, jovens ou adultos com diferentes necessidades, como observaremos a seguir.

4.1.1 A utilização do Teatro na Educação Inclusiva

Uma das maiores dificuldades encontradas pelas escolas de educação básica, no que tange ao atendimento da educação inclusiva, é o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que viabilizem a participação dos alunos especiais nas atividades propostas. De acordo com Anjos, Andrade e Pereira (2009), isso acontece porque nem sempre o corpo docente das instituições tem preparo suficiente para lidar com estudantes que dependem de atenção especial para o atendimento de suas necessidades educacionais. Além do preparo, Tinti (2016) destaca ainda a falta de apoio da gestão escolar e a escassez de recursos financeiros que possam suprir a contento as possíveis necessidades materiais para atendimento aos alunos de inclusão.

Contudo, alguns estudos relatam experiências abarcando o uso do teatro na educação inclusiva, nos quais jogos e atividades de cunho teatral se mostram produtivas com relação à exploração de conteúdos e valores aliados a diferentes disciplinas. Slade (1978) defende o uso do teatro como uma abordagem educacional instrumental, ou seja, com objetivos pedagógicos claros e definidos, a qual pode permitir uma conexão significativa com o conteúdo, desenvolvimento de

pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração de uma forma prática e contextualizada, tendo em vista sua possibilidade de envolver ativamente os estudantes em situações de aprendizagem, explorando e experimentando diferentes papéis, cenários e histórias.

O trabalho de Forlini (2022) é outro exemplo dessa possibilidade, desenvolvido para discutir a democracia com vistas à promoção do letramento político para alunos da educação básica. Outro exemplo é o de Bagolan (2017), que a partir de oficinas pedagógicas utilizou jogos improvisacionais cujo objetivo foi o de estimular a participação de uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com dois alunos inclusos, em três perspectivas: o encontro consigo mesmo, a interação das crianças com o teatro e a aproximação dos alunos com o universo teatral. De acordo com a autora,

O itinerário construído permite assinalar a pertinência da linguagem teatral ser viabilizada por meio dos jogos improvisacionais, provocando o envolvimento dos alunos, com e sem necessidades educacionais especiais, de forma espontânea, com liberdade de agir, criar, improvisar, imaginar. As formas e os níveis de participação, bem como os tensionamentos interativos em relação aos acordos e a própria compreensão daquilo que estava sendo ludicamente construído, foram delineando a configuração processual das oficinas, de tal modo que todos jogaram, a seu modo, como forma de exercitar, no contexto escolar, o encontro consigo mesmos, com o outro e com a própria arte teatral. (BAGOLAN, 2017, p. 9)

O estudo de Sousa (2016) promoveu a prática teatral tanto para alunos surdos como para alunos ouvintes de um 8º ano do Ensino Fundamental, na qual a autora utilizou as seguintes atividades: experiências lúdicas, jogos teatrais, tarefas envolvendo leitura e ações dialógicas entre os alunos, que culminou com a encenação de um trecho de uma das obras do autor Ariano Suassuna.

Para Sousa (2016), a intenção não foi tornar os alunos exímios atores de teatro, mas sim incorporar esta vertente da arte no cotidiano do ensino, de modo que todos eles pudessem interagir nas atividades teatrais, numa dimensão de troca relacional, reiterando a importância da prática do teatro para fins de inclusão escolar.

A proposta do uso do teatro de Carneiro Neto (2020) com 10 alunos do Ensino Médio com baixa visão evidenciou que, havendo a orientação adequada, alunos com deficiência visual podem não apenas atuar, mas também participar de

todo o processo criativo de uma peça teatral, o que a literatura chama de carpintaria teatral, que por sua vez é o termo usado para se referir a estrutura básica de uma peça de teatro (LOPES, 2022).

Faria (2015) utilizou o teatro com alunos deficientes físicos, intelectuais e sensoriais, além de estudantes portadores de transtornos globais do desenvolvimento, com deficiência múltipla e altas habilidades. Seu trabalho consistiu na montagem de um espetáculo teatral intitulado “Era uma vez um amor especial” e, a exemplo do que fora visto em Carneiro Neto (2020), Faria (2015) reforça que a elaboração de projetos, sejam eles pedagógicos ou específicos, pode contar com a participação de estudantes com necessidades educacionais especiais como forma de integrar estes discentes em uma prática que possa potencializar neles o sentimento de pertença¹, ou seja, se sentirem valorizados e reconhecidos em suas identidades. Para Faria (2015), a inclusão de alunos surdos na elaboração de peças teatrais requer sensibilidade e deve respeitar as possibilidades de cada um.

Assim, a partir do exemplo de Carneiro Neto (2020), ampliar a participação de alunos especiais em atividades pedagógicas é uma forma de desenvolver não apenas o lado cognitivo e intelectual de cada aluno participante destas atividades, mas também a integração do todo, com vistas a promover e fortalecer as interações sociais por meio do teatro (FARIA, 2015).

Verificamos ainda, a partir dessas experiências, a possibilidade do uso do teatro com alunos especiais dividindo o mesmo espaço com alunos que não demandam cuidados e atenção em suas rotinas estudantis, e essa aproximação é um ponto importante a ser salientado, uma vez que uma das dificuldades observadas no contexto da educação inclusiva é o preconceito e as barreiras culturais presentes nas escolas (ARARIPE, 2012; BAZON, 2009; GUIMARÃES JUNIOR et al., 2022).

Mendes (2006) afirma que alunos especiais podem compartilhar do mesmo espaço com os demais discentes, desde que a escola disponha de recursos que possam facilitar esta interação, pois, como reforça Cordeiro (2016), a

¹ Moriconi (2014, p. 10) afirma que “se os sentimentos de pertencimento e identidade estivessem mais fortalecidos dentro das relações humanas ou físicas na escola e na comunidade, valores como respeito, cuidado, ajuda ao próximo também estariam mais presentes. Até mesmo a própria aprendizagem de conteúdos escolares seria mais simples e prazerosa”.

responsabilidade em promover uma educação inclusiva não pode recair apenas sobre os ombros dos docentes, ao contrário, deve envolver toda a equipe gestora, não só da escola, mas do sistema educacional, e os demais profissionais envolvidos.

Outro aspecto importante a se observar é o fato de que, em algumas instituições tanto públicas como privadas, há um professor especialista para ministrar aulas de Artes, seja para a educação infantil seja para o ensino fundamental. Sene (2016) empreendeu um estudo com esses profissionais atuantes na rede estadual paulista de uma cidade do interior, objetivando descrever e analisar a percepção destes profissionais sobre o fazer docente vinculado ao currículo oficial e os seus desdobramentos.

Os dados coletados por Sene (2016) indicam ser desafiador para esses professores ensinar o mesmo conteúdo para alunos especiais e demais estudantes, o que acaba dificultando o ensino de Artes em suas múltiplas facetas para o público-alvo da educação inclusiva. A pesquisa do autor demonstrou ainda que cada docente faz a sua própria interpretação do currículo aliada a seus conhecimentos adquiridos, tendo em vista que a Arte abrange as seguintes linguagens: Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, nem todas presentes e em profundidade na formação recebida por esses profissionais, além disso, prevalece uma visão tradicional de ensino na forma de avaliar os alunos. Por fim, os professores apontaram a existência de dificuldades em lidar com alunos que integram o público-alvo da educação inclusiva.

Semelhantemente ao que foi visto na pesquisa empreendida por Sene (2016), o estudo de Silva (2013) investigou o currículo da educação básica proposto para o ensino de Teatro em escolas municipais de Recife, em Pernambuco, comparando o que é proposto no currículo das escolas recifenses com o observado nas práticas de aprendizagem.

Embora o currículo do ensino de teatro traga em seu teor concepções críticas e pós-críticas, a prática demonstra que a realização de atividades teatrais tem uma relevância menor do que o que se vê em atividades de outras disciplinas (SILVA, 2016), além da ausência de alinhamento entre o que os currículos apregoam e o que se observa nas práticas pedagógicas.

Essa dificuldade dos docentes de lidarem adequadamente com os alunos especiais é também observada em outros contextos, tendo em vista a ausência na

formação inicial, em especial dos que atuam na educação infantil, de um maior aprofundamento nessa área de conhecimento e nas possibilidades de sua inserção no processo de inclusão. Com isso, por vezes os professores acabam não utilizando o teatro como possibilidade de inclusão, o que pode resultar em práticas improvisadas de ensino, as quais nem sempre geram os resultados pretendidos (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009).

Outro aspecto observado na pesquisa de Sene (2016) diz respeito ao modo como se avalia os alunos nas atividades que envolvem as práticas teatrais. Sene considera que avaliar é comparar o resultado entre o que foi proposto e o que foi verificado e pode constatar uma discrepância muito grande entre esses dois aspectos, que desconsiderou o processo que gerou o resultado obtido.

Contudo, a avaliação no processo de inclusão deve considerar que os alunos especiais possuem um ritmo diferenciado de aprendizagem (LEONEL; LEONARDO, 2014), e de acordo com Zabala (1998), esse processo deve ser mais global, não tão atrelado a práticas mais tradicionais que enfocam apenas o conteúdo, mas sim avaliar o aluno num contexto mais holístico, por meio de suas atitudes, como o processo empreendido por Sene (2016).

Assim, para além da possibilidade de avaliar e do cuidado no processo de avaliação, acreditamos que uma forma de promover uma interação maior entre os alunos, a partir das experiências relatadas, sejam eles atendidos ou não pela educação inclusiva, é o ensino do teatro numa perspectiva mais lúdica e intencional, buscando ampliar a interação social entre os alunos em geral, independentemente de sua condição.

Além destes estudos aqui descritos, a literatura científica também evidencia a presença de estudos que são focalizados na utilização do teatro especialmente com vistas à inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Uma destas produções é da autoria de Fernandes (2022), cujo enfoque se deu no uso do teatro junto a crianças que integram o 1º ano do Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. Neste sentido, Fernandes (2022) explana que a observação se deu sobre uma aluna com TEA, sendo que as dinâmicas teatrais foram praticadas a fim de promover melhorias na comunicação dessa aluna.

Fernandes (2022) pôde comprovar que o Programa de Expressão Dramática e Teatral criado por ela conseguiu atingir os objetivos pretendidos. Esta constatação foi possível por meio dos resultados alcançados pela autora, os quais

não somente abarcam os progressos na dimensão comunicacional da criança com TEA observada neste estudo, como também melhorias atinentes à socialização com os demais colegas de turma.

Outro estudo cujo destaque é necessário tem a autoria de Leite (2022) e é focalizado no que a literatura denomina como pedagogia de teatro, a qual, na visão de Pereira (2022), se mostra como um recurso pedagógico profícuo ao respeitar a diversidade cultural de seus respectivos participantes. O cerne desta pesquisa empreendida por Leite (2022) foi o projeto intitulado Capacitação Inclusiva, o qual foi desenvolvido junto à Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Guarujá, com vistas a promover cultura e arte no referido município, além de trabalhar a inclusão de pessoas com deficiência.

Consoante Fernandes (2022), ao se trabalhar a pedagogia de teatro para fins inclusivos, busca-se propiciar aos aprendentes autistas: a) o contato com a aprendizagem estética, a qual é viabilizada pela pedagogia de teatro; b) aprimorar a formação de alunos autistas com o dialogismo entre arte e educação; e c) expandir a cultura desses estudantes por meio da sua participação em atividades artísticas. Além do teatro, Fernandes (2022) também relata a presença de outras vertentes da arte, como, por exemplo, a prática de desenhos lúdicos. A Figura A exhibe exemplos dessas expressões conforme abaixo:

Figura A: Ilustração e encenação teatral dos jovens Carlos e Wesley



Fonte: Fernandes (2022).

Com a realização dessas atividades, Leite (2022) teve como objetivo demonstrar que as crianças autistas possuem um lado criativo em sua personalidade, que nem sempre é valorizado pela escola, a qual, por falta de formação adequada de seus professores, acaba reproduzindo práticas excludentes, nas quais esses alunos não são inseridos adequadamente (TINTI,

2016). Em complemento a essa fala, Viganó (2019) assevera que a arte é uma forma de transformar os excluídos em inclusos e os invisíveis em visíveis por meio do despertar de sua sensibilidade estética, situação plenamente aplicável para alunos com TEA.

Por sua vez, o estudo realizado por Santos (2022) afirma que o ensino da arte na educação básica deve se ater a estas quatro vertentes: a) artes visuais; b) música; c) dança; e d) teatro. Neste sentido, Santos (2022) relata na sua pesquisa as vivências com um aluno autista em cena nas peças “Alice no sertão das maravilhas” e “Menina Lê o Mundo”, encenações feitas com a participação de alunos do ensino médio integral no município de Palmeira dos Índios, estado de Alagoas. Santos (2022) destaca que o uso de jogos teatrais na seara educacional possui como uma de suas finalidades o desenvolvimento do intelecto dos alunos.

Para avaliar se a participação do aluno autista nessas duas peças teatrais colaborou com o seu respectivo desenvolvimento, Santos (2022) definiu 6 parâmetros distintos, conforme abaixo:

- Autoconhecimento e comunicação: o aluno correspondeu, demonstrando, a seu modo, habilidades de comunicação verbal e expressão corporal;

- Elevação da autoestima: a demonstração de que o estudante pode participar de atividades artísticas serviu para lhe propiciar maior nível de autoconfiança, mas se faz necessário o desenvolvimento de competências socioemocionais;

- Interação entre alunos: embora seja necessário trabalhar com mais afinco a habilidade de escuta, houve a interação tanto nas ideias de roteiro como também nos ensaios das peças;

- Leitura e estímulo da criatividade: o aluno correspondeu, conseguindo assimilar os roteiros e até improvisando quando necessário;

- Senso de comprometimento e responsabilidade: o estudante autista cumpriu os horários dos ensaios, inclusive chamando a atenção dos demais colegas que se mostraram mais relapsos quanto a isso;

- Consciência corporal: apesar de o aluno necessitar de um acompanhamento mais firme com relação aos seus movimentos corporais, houve a desenvoltura e maior nível de interação com os demais estudantes em cena.

O estudo desenvolvido por Lima (2018) se dedicou a fazer uma revisão de literatura a respeito da utilização do teatro como recurso didático para fins de

intervenção junto a pessoas autistas. Dentre as concepções trazidas por Lima (2018) em seu estudo, destaca-se o fato de o teatro potencializar aspectos físicos, cognitivos, sociais e psicológicos de alunos com TEA. Isto coaduna com o que fora visto em Viganó (2019) no que tange à capacidade que o teatro tem de valorizar o potencial criativo e artístico dos autistas.

Em sua revisão integrativa, Lima (2018) explorou 4 bases de dados para localizar estudos que versassem sobre o teatro vinculado com a questão do autismo. As bases de dados são os locais recomendados pela ciência, as quais são consultadas para a busca de trabalhos que tenham em seu teor as respostas que possam suprir as perguntas de pesquisa.

As bases utilizadas por Lima (2018) foram a SciELO, LILACS, Revista Educação, Artes e Inclusão e O Mosaico, sendo que o lapso temporal considerado nesse levantamento foi de 10 anos, de 2008 até 2018. Ao término da análise dos mais de 2.335 estudos encontrados, Lima (2018) constatou haver muitas publicações que tratam sobre o autismo, mas quase nenhum estudo que aborda o teatro como forma de intervenção para este público. Ressaltando ainda o número pequeno de produções científicas que têm recursos artísticos como o teatro, em pesquisas.

O estudo empreendido por Givigi, Santos e Camargo (2023) investigou a educação teatral e o uso da comunicação alternativa. Para o alcance deste propósito descrito, Givigi, Santos e Camargo (2023) acompanharam 2 crianças autistas ao longo de 47 encontros, que foram realizados entre fevereiro de 2019 e outubro de 2020, havendo nestes eventos a intervenção promovida com a ajuda do emprego de jogos teatrais para crianças com TEA, mais precisamente com o chamado teatro de animação. Para Carvalho (2022), nessa vertente teatral, trabalha-se com seres vivos e não vivos, além da corporificação de bonecos e o corpo na sombra como forma de facilitar a interação entre os participantes.

Dentre os métodos que foram trabalhados por Givigi, Santos e Camargo (2023), destacam-se:

- improvisação teatral para viabilizar cenas com objetos e brinquedos;
- encenação com noções de coreografia;
- contação de histórias com ênfase na mudança de cenário;
- contação de história com os temas “A festa no céu”, “João e o Pé de Feijão”, “Os 3 porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho”;

- criação e reconhecimento de papéis de personagens;
- história sobre personagens do folclore brasileiro;
- história “Ana vai à feira”.

Para efeito de exemplificação, a Figura B demonstra a manipulação do teatro de bonecos, recurso utilizado por Givigi, Santos e Camargo (2023) para apresentar a arte teatral para as crianças autistas. Já a Figura C traz a dramaturgia do teatro de bonecos manipulados por uma das crianças observadas no estudo de Givigi, Santos e Camargo (2023).

Figura B: Manipulação do teatro de bonecos



Fonte: Givigi, Santos e Camargo (2023).

Figura C: Teatro de bonecos manipulado por uma das crianças do estudo



Fonte: Givigi, Santos e Camargo (2023).

O que se observa nestas atividades é que o teatro de bonecos feitos com uma caixa de papelão e demais materiais demonstrou que a arte teatral por meio do teatro de animação representa uma forma profícua de despertar a criatividade e a arte nas crianças autistas (VIGANÓ, 2019). Na Figura D, as crianças assistem à encenação da peça Chapeuzinho Vermelho, e, na Figura E, uma das crianças manipula um dos bonecos do teatro de animação. Os rostos foram cobertos para preservar a identidade das crianças.

Figura D: Encenação da peça Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Givigi, Santos e Camargo (2023).

Figura E: Manipulando um dos bonecos do teatro de animação



Fonte: Givigi, Santos e Camargo (2023).

Com o desenvolvimento destas atividades, Givigi, Santos e Camargo (2023) perceberam que, mesmo com as crianças demonstrando um pouco de dificuldade para se concentrar na realização das tarefas propostas, o teatro de animação se mostrou uma ferramenta interessante para facilitar a interação e a

cognição desses indivíduos. De acordo com os autores, ao longo dos encontros promovidos, foi possível promover a improvisação com dedoches, fantoches, dramaturgias com o teatro de animação, tudo isto utilizado para promover melhorias na comunicação e no intelecto das crianças autistas.

Além desses estudos, a prática de pesquisa permitiu constatar a presença de outras pesquisas, tais como:

- Calafat-Selma, Sanz-Cervara e Tárraga-Mínguez (2016): este estudo trata do programa denominado como VINELAND-II, o qual é voltado para intervenção baseado no teatro para crianças autistas e se mostrou promissor no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA;

- Borioni (2020): neste texto, o teatro é apontado como uma possibilidade otimizada de tratamento para o autismo, mais precisamente no que tange à suplantação de dificuldades no campo da socialização, expressão e comunicação, objetivo este que se torna possível de ser alcançado com oficinas terapêuticas para a melhoria da qualidade de vida da criança com autismo;

- Montserrat, Lisbeth e Zambrano (2022): nesta pesquisa, o enfoque se deu sobre o teatro como forma de melhorar aspectos que em regra costumam ser deficitários numa criança autista, como, por exemplo, interação social, comunicação e linguagem. A amostra foi de 8 crianças de um centro educacional, e o estudo desenvolvido foi do tipo longitudinal. Após a realização dos experimentos, foi possível notar avanços nas habilidades de linguagem, de fazer amizades, bem como na melhoria da comunicação com seus pares e com adultos.

A prática da pesquisa também observou que há estudos como, por exemplo, os da autoria de Santos et al. (2020) e Nascimento (2022), os quais até fazem menção ao uso de jogos, mas não com o enfoque teatral e sim para fins de viabilização do aprendizado em determinadas áreas do saber, como a Matemática para alunos autistas. Já o estudo de Silva (2020) destaca essa questão dos jogos teatrais e dramáticos na educação, mas sem focalizar na questão do autismo.

Diante desses fatos citados, pode-se questionar, em que pesem os exemplos já destacados, qual seria o patamar de ineditismo desta dissertação. É necessário pontuar que nem todas as pesquisas aqui evidenciadas fazem menção aos conhecimentos de Spolin (2005), cuja obra é essencial para se trabalhar as questões atinentes aos jogos teatrais. Nesta dissertação, buscou-se a compreensão dos fundamentos e dos requisitos necessários para a prática de

jogos teatrais, numa perspectiva de tornar os alunos autistas mais aptos a desenvolverem suas capacidades cognitivas, sociais e comportamentais (VIGANÓ, 2019).

Além disso, buscou-se trabalhar essa questão dos jogos teatrais à luz das sequências didáticas conforme os conhecimentos presentes em Zabala (1998). Assim, os professores que porventura quiserem fazer uso das instruções presentes no manual conexo a esta dissertação poderão adaptar cada sequência proposta às suas respectivas realidades, conforme o que se espera dos produtos educacionais nas áreas de Ensino e Educação (SILVA et al., 2019).

Para este trabalho, apesar de termos clara a existência de diversas formas de promover a inclusão escolar dos alunos com TEA, selecionamos os jogos teatrais como uma dessas possibilidades.

4.2 O jogo teatral como possibilidade de inclusão escolar do aluno com TEA

De acordo com Vygotsky (1996), a criança desde a mais tenra idade manifesta processos criativos a partir do jogo, de modo que não só reproduzem o que veem, mas auxiliam na reelaboração criativa de uma nova realidade em função de suas necessidades, cujas fantasias são reflexos da sua atividade imaginária ingênua, presente na educação infantil. Assim,

Os jogos são uma escola viva para a criança, educam-na física e espiritualmente. Sua importância é enorme para forjar o caráter e a visão de mundo do futuro homem. O jogo pode ser imaginado como uma forma dramática primária caracterizada pela inestimável peculiaridade que o artista, o espectador, o autor, o decorador e o montador do trabalho estão unidos na mesma pessoa. Nisso, a criação da criança adquire o caráter de síntese, suas esferas intelectual, emocional e volitivo, vibram pela força natural da vida, sem excitação externa, sem qualquer tensão especial de sua psique (VYGOTSKY, 1996, p.28).

Apesar de ser uma atividade vital à criança para que possa apreender o significado da realidade que a cerca, Vygotsky (1996) observa ser importante que o contexto escolar estimule a criação infantil, considerando o modo de vida, o meio ambiente das crianças, suas necessidades e possibilidades. Para o autor, “o teatro está mais relacionado do que qualquer outra forma de criação artística com os jogos, onde reside a raiz de toda criação infantil e, por isso, é a mais sincrética, ou

seja, contém em si elementos dos mais diversos tipos de arte” (VYGOTSKY, 1996, p. 28, tradução nossa).

Ainda para Vygotsky (1994), “o jogo favorece a criação de ZDP porque, nele, ‘a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse maior do que é na realidade’” (VYGOTSKY, 1994, p.117).

Proposições que atuem na zona de desenvolvimento proximal auxiliam a criança na experimentação de habilidades ainda não consolidadas, impulsionando o desenvolvimento de funções ainda embrionárias

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo² proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 156).

Pimentel (2008, p.114) evidencia a importância da atuação pedagógica na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, para que as ações, em parceria, sejam capazes de “propor desafios, questionar, dar modelos, fornecer pistas, indicar soluções possíveis, etc”. Para a autora, além da ação voluntária do jogo pela criança, ele pode também ser proposto

[...] de acordo com os objetivos educativos pretendidos, visando atender às suas necessidades sócio-afetivas e psíquicas da criança. Por isso é fundamental promover, na escola, motivações semelhantes às que ela encontra no jogo em ambiente não-escolar. É recomendável, portanto, iniciar por jogos já familiares à criança ao invés de lhe propor, em primeira mão, algo completamente novo; instruir inicialmente sobre duas ou três regras simples para, depois de implementada a situação lúdica, fornecer outras mais sofisticadas; garantir liberdade das crianças para conduzir a atividade e, sobretudo, respeitar os momentos de negação e oposição, buscando conhecer suas origens junto à criança (PIMENTEL, 2008, p. 126).

² Nos textos de Vygotsky traduzidos, encontramos o termo “brinquedo”, e em Elkonin (2009) “jogo”. Contudo, ambos se referem ao faz de conta ou jogo simbólico enquanto atividade lúdica que envolve a protagonização de papéis.

Considerando que o universo lúdico atrai e cativa a todos, sem desconsiderar a seriedade do brincar para a educação infantil, as brincadeiras proporcionam às crianças a oportunidade de experimentar diferentes papéis sociais, compreender regras e normas, desenvolver a capacidade de discernir entre o que é certo e o que é errado, construir sua personalidade e adquirir habilidades importantes para a vida cotidiana dentro de um contexto lúdico e seguro. Para Vygotsky (2003, p.131), as brincadeiras de papéis criam uma nova forma de desejos e representações na mente das crianças, sendo que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, [...] tornando seu nível básico de ação real e moralidade”. Ainda é importante ressaltar que as brincadeiras lúdicas estão associadas ao prazer que proporcionam, e o papel que desempenham é fundamental no desenvolvimento em vários sentidos.

Através das interações sociais, as crianças incluídas têm a oportunidade de se relacionar com outras crianças, construindo novos conhecimentos. As atividades teatrais estimulam a autonomia e o protagonismo das crianças e podem proporcionar um espaço seguro, para que as crianças experimentem, expressem suas emoções, desenvolvam a imaginação e se comuniquem de forma significativa.

Alia-se ainda a esses aspectos o fato de os jogos teatrais poderem ser utilizados para explorar o saber em diferentes áreas do conhecimento, pois estimulam a construção de respostas através do pensamento racional do discurso, mas também por meio do lúdico que desenvolve a criatividade e o pensamento simbólico (KOUDELA, 2013).

Como já observado, há produções que relatam experiências bem-sucedidas sobre o uso do teatro na educação inclusiva como uma forma de estimular nos estudantes especiais um processo de maior participação em situações de interação. Assim, para este trabalho, estamos considerando os jogos teatrais como possibilidade para atender aos objetivos estabelecidos na BNCC para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) no campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos, como veremos mais adiante, para a inclusão de alunos com TEA.

Sabemos que esse público-alvo se comunica e interage com o mundo de forma diferente, por isso visualizamos os jogos teatrais – lugar onde se vê o outro – como um elemento importante e transformador, capaz de possibilitar a esses alunos (re)conhecerem o mundo e transformá-lo a partir de suas experiências pessoais e coletivas.

Respaldamos ainda nossa escolha compreendendo que o componente curricular relativo a arte contempla as artes visuais, a dança, a música e o teatro, que se utilizam dos elementos visuais, sonoros, expressão facial, corporal, dinamismo e versatilidade, entre linguagem verbal e não verbal, as quais podem auxiliar no processo de inclusão, pois não existem limitações que possam ser consideradas obstáculos para a produção, visto serem linguagens que articulam saberes referentes a fenômenos artísticos e envolvem diversos códigos, diferentes habilidades e percepções estéticas, sensibilidade, intuição, pensamento, as emoções e as subjetividades como formas de expressões.

Os jogos teatrais, a partir da exploração do próprio corpo como uma forma diversificada de expressão e comunicação, são uma linguagem poderosa para desenvolver habilidades como a criatividade, a imaginação, a concentração, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com vistas à promoção do crescimento de indivíduos autônomos e atuantes na sociedade.

De acordo com Spolin (2010), os jogos teatrais têm repercutido positivamente:

Há anos atrás, quando desafiada a treinar alunos (de cinco anos a adolescentes) em técnicas teatrais, essa autora (Neva Boyd (1876 – 1963)) voltou-se para uma abordagem de solução de problemas baseada na estrutura de jogos e exercícios que permitiram aos alunos absorver habilidade de teatro sem esforço consciente. Durante anos, mais de duzentos jogos e exercícios foram desenvolvidos para estimular ação, relação, espontaneidade e criatividade em grupo. Os alunos aprenderam mais por experiência do que por preleções e fórmulas feitas. A oficina orientada por meio do jogo teatral tornou-se a base para uma nova abordagem do teatro, florescendo em centenas de grupos de teatro improvisacional em todo o país (SPOLIN, 2010, p. 30).

Os jogos teatrais propostos por Spolin (2010) se destacam por apresentar uma densidade metodológica e filosófica que poucos estudos relacionados ao assunto haviam alcançado anteriormente, pois se limitavam a uma simples lista de exercícios a serem aplicados. Sua obra oferece um suporte pedagógico aos professores, servindo como referência para várias outras pesquisas que surgem sobre os jogos teatrais.

Uma das principais inovações propostas por Spolin é a organização dos jogos teatrais no formato palco e plateia, em que todos os jogadores são encorajados a experimentar as duas posições, ora como atores em cena, ora como

espectadores na plateia. Essa abordagem não só contribui para o desenvolvimento de técnicas teatrais, mas também ajuda a formar um público mais engajado e consciente, que compreende o papel essencial que a plateia desempenha no teatro.

Importante ressaltar que o objetivo do ensino de teatro na escola não é formar atores profissionais, embora isso possa ser uma consequência positiva. O propósito é proporcionar aos alunos ferramentas para que possam compreender, apreciar e se comunicar através da arte teatral, assim como acontece com outras disciplinas do currículo escolar.

Cabe salientar que, no jogo teatral, os participantes se entregam à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando, cujo aprendizado decorre da experiência vivida.

Nessa proposição, todos são capazes de atuar, desmitificando o que popularmente é considerado como “talento”, pois como evidencia Spolin (2010), o indivíduo se envolve intelectual, física e/ou intuitivamente:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. [...] "Talento" ou "falta de talento" tem muito pouco a ver com isso, [pois] é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado (SPOLIN, 2010, p. 3).

Em situações como essas, Slade (1958, p.37) destaca que é importante possibilitar que a criança sugira novas ideias e tenha o tempo necessário para completar a tarefa sem pressa, para o que se faz necessário incentivar

[...] a curiosidade e o prazer nas crianças, acolhendo todas as sugestões e encorajando propor alternativas criativas. Em vez de simplesmente ordenar "faça isso", sugira e convide-as a participar da atividade, permitindo que tenham voz ativa na escolha do que fazer. Evite fingir uma posição de autoridade, preferindo sempre falar "eu sou", "você é" e "vamos fazer juntos?", demonstrando assim uma atitude colaborativa. As crianças são influenciadas pela amizade e pela confiança conquistadas, e aprendem a disciplinar a si mesmas com alegria. Ao dar sugestões, evite mostrar exatamente como fazer, incentivando-as a explorar suas próprias ideias e criatividade. Todas as crianças são artistas criativas, por isso, sem subestimá-las, devemos auxiliar e estimular a improvisação e a criação de

movimentos, situações e linguagem de forma original e única (SLADE, 1958, p. 38).

Desta forma, o professor pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, ao invés de subestimá-las, além de estabelecer, como evidenciado por Slade (1958, p. 35), uma conexão mais profunda que incentiva a aprendizagem mútua.

Quanto às possíveis dificuldades dos professores, Slade (1958, p.38) os tranquiliza:

Não fique desanimado no começo se não souber quando fazer todas essas coisas; mas sem dúvida você compreenderá as linhas gerais. Eu faria coisas semelhantes semana após semana, mas, para cimentar o elo da amizade e oferecer oportunidade criativa, eu começaria lentamente a construir histórias a partir daquelas que possam surgir das sugestões delas (SLADE, 1958, p. 38).

De acordo com Spolin (2010, p. 4), "é necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer", e podemos aplicar essa ideia às crianças, ajudando-as a se concentrar e a se expressar livremente em suas criações artísticas, para desenvolver suas habilidades, bem como aumentar sua autoconfiança e autoestima.

Spolin (2007), em relação ao personagem, observa que ele deve ser introduzido com cuidado, para que os alunos compreendam que estão representando um personagem de acordo com o jogo estabelecido que ocorre de forma colaborativa. Vale lembrar que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

A abordagem proposta por Spolin (2007) para o ensino e a aprendizagem integra teoria e prática, ao propor que o aluno reflita sobre a experiência, o que o auxiliará em seu aprendizado, o qual se torna parte da vida desse aluno, além de se tornar um aprendizado divertido. Assim, acreditamos que o jogo teatral é uma

possibilidade de inclusão escolar do aluno com TEA, se observadas essas questões abordadas.

4.3 Da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular

Considerando que este trabalho tem como foco a inclusão de alunos da Educação Infantil, em especial crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) com TEA, no processo de ensino e de aprendizagem, se faz necessário analisarmos como os jogos teatrais podem contribuir.

Na BNCC (BRASIL, 2018) para a educação infantil

[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 44).

Este documento estabelece que, nesta faixa etária, as aprendizagens e o desenvolvimento infantil têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, de modo a assegurar “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 40). Para que isso ocorra, a proposta curricular apresenta cinco campos de experiências que contemplam experiências concretas e situações para exploração de saberes e conhecimentos.

Os campos de experiências são os seguintes: **O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações.** Este trabalho tem como foco o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018)

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre

corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2018, p. 40-41).

A partir dessa descrição, é possível constatar que essa possibilidade já foi explorada pelo pedagogo e teatrólogo inglês Peter Slade (1912-2004) em sua obra *“Child Drama”*, traduzida no Brasil como **O jogo dramático infantil** (1954), na qual constata a importância do corpo e do movimento.

Considerando a perspectiva de uma proposição para um ensino mais inclusivo, os jogos teatrais podem auxiliar a exploração do mundo, espaço e objetos, e auxiliar na produção do conhecimento sobre si e sobre o outro. Isso é especialmente relevante no campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, que possibilita que as crianças explorem e experimentem os jogos teatrais de forma criativa, expressiva e lúdica. Permite que desenvolvam habilidades corporais, emocionais e sociais, além de produzirem conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor, como já apontado. É por meio desses jogos que elas são incentivadas a usar seu corpo, gestos, mímicas, expressões faciais, movimentos e sons para representar personagens, situações e emoções, desenvolvendo sua imaginação e criatividade.

Na BNCC (BRASIL, 2018), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), considerando as habilidades motoras, a capacidade de expressão e as vivências próprias de cada fase do desenvolvimento infantil.

Neste trabalho, teremos como foco o último grupo, para o qual estão estabelecidos os seguintes objetivos de aprendizagem:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03EO03) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (quando possível).

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas (BRASIL, 2018, p. 45).

Dentre esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, focaremos nos EI03CG01, EI03CG02 e EI03CG03, tendo em vista que os jogos teatrais exploram a expressão corporal, a percepção espacial, o conhecimento sobre si e sobre o outro, a expressão emocional e a construção da identidade, proporcionando uma experiência enriquecedora de experimentação de diferentes linguagens artísticas, que abarcam significativamente esse campo de experiência.

4.4 Os alunos com TEA e o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”

Como vimos anteriormente, o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos auxilia as crianças a explorarem o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno. Crianças do espectro autista inseridas no nível 1, de acordo com DSM-5, necessitam de apoio em relação à comunicação social, por apresentarem dificuldade em iniciar interações sociais e ainda por apresentarem respostas atípicas dentro do contexto social.

Slade (1958, p. 17-18) argumentou que “o Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”, contribuindo para uma “catarse emocional”, ou seja, “uma válvula de escape”, ajudando no controle emocional e autodisciplina interna. Além disso, o autor destaca que o drama pode oferecer um

espaço seguro para os estudantes explorarem emoções, perspectivas e identidades, e desenvolverem habilidades sociais e emocionais importantes, como empatia, autoconsciência e comunicação.

No mesmo sentido, Bolton (1979) complementa argumentando que o corpo e o gesto são partes fundamentais da linguagem teatral e que podem ser usados como uma forma de comunicação e expressão. Ele defendeu a importância de abordar o teatro de forma holística, integrando o corpo, o gesto e o movimento em atividades teatrais, para ajudar a desenvolver habilidades de comunicação, socialização e expressão emocional, por isso acreditamos que pode ser benéfico para crianças com TEA.

O projeto português denominado de “Gesto Ocupa o Espaço” é uma iniciativa que oferece oficinas de teatro para jovens com deficiência, incluindo TEA. O objetivo é dar oportunidade de desenvolver habilidades comunicativas, fortalecer a autoconfiança, além de promover uma maior inclusão social e cultural, ao mesmo tempo em que auxilia esses jovens a se comunicarem por meio do movimento e a descobrirem novas formas de expressão. Além disso, o projeto também promove a interação social entre os participantes, estimulando a troca de experiências e o trabalho em grupo. O projeto valoriza a individualidade dos participantes, reconhecendo a importância da diversidade e proporcionando-lhes um ambiente inclusivo e estimulante, onde possam explorar e expressar-se livremente, sendo valorizados e respeitados em suas diferenças.

Evidencia-se assim que o uso do corpo e do gesto pode ser uma forma eficaz de ajudar as crianças com TEA a se comunicarem, expressarem emoções e desenvolverem habilidades sociais, o que foi observado por Glat, Pletsch e Fontes (2007), que reforçam ainda que a incorporação do corpo e do movimento nas atividades teatrais pode ajudar as crianças com necessidades educacionais especiais a se conectarem com suas emoções, aprimorarem suas habilidades de comunicação não verbal e desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmas e dos outros.

Considerando a faixa etária que selecionamos para este trabalho, o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” pode ser desenvolvido a partir do brincar. Kishimoto (2001) destaca a importância do brincar e da expressão corporal na aprendizagem de crianças, ressaltando que o teatro pode ser uma forma lúdica e significativa do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, nosso trabalho tem como referência algumas obras de Spolin (1987), considerada uma das pioneiras do teatro improvisacional, no qual destaca a importância do trabalho com o corpo, gestos e movimentos como base para a expressão e a comunicação teatral. Ela argumenta que atividades teatrais que envolvem o movimento corporal são fundamentais para promover a expressão e a interação social, permitindo-lhes explorar e compreender o espaço, o tempo e o próprio corpo.

Assim, entendemos que os jogos teatrais, mais especificamente os que envolvem o jogo dramático e o improviso, podem ser desenvolvidos com grupos de alunos nos quais participam os com TEA.

4.4.1 Da experiência profissional na exploração do campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” de aluno com TEA

Como apontamos inicialmente, tenho desenvolvido com as crianças da educação infantil, ou como denomina a BNCC “crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)”, propostas de ensino que envolvem os jogos dramáticos e teatrais, e observado resultados positivos relativos aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos aos campos de experiência “Corpo, gestos e movimentos” que possibilitam a inclusão, pois há alunos com TEA nas turmas que me são designadas.

Irei exemplificar algumas delas, relativas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI03CG01; EI03CG02 e EI03CG03, que selecionamos para este trabalho.

Qualquer que seja a atividade desenvolvida, se faz necessário organizar o espaço e o grupo. Para a organização do espaço, tenho desenvolvido atividades sem apoio de mobiliário, colocando as cadeiras e mesas no fundo da sala, ou mesmo, selecionando algumas delas para incluir na atividade.

Além da organização do espaço, tenho também desenvolvido atividades com todos os alunos simultaneamente, ou em pequenos grupos ou o que denomino de “Roda de Conversa” (em que convido as crianças a se sentarem em círculo) ou em duplas.

Para a organização do espaço e do grupo, tenho considerado o objetivo da atividade, o grau de amadurecimento das crianças, o clima da sala de aula, considerando a inclusão dos alunos e sua disponibilidade.

Antes de iniciar a atividade, converso com o grupo explicando o objetivo, a organização do espaço e dos grupos e as ações ou, como denomino, “os combinados” para a execução da proposição.

Vale ressaltar que é importante adaptar os jogos teatrais de acordo com as habilidades e interesses das crianças com TEA, levando em consideração suas necessidades individuais, respeitando suas preferências e, se possível, identificando antes seus gostos.

4.4.1.1 Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI03CG01

Este objetivo de aprendizagem consiste em “criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” (BRASIL, 2018, p. 47).

Para esse objetivo, uma das atividades que desenvolvo é denominada de “Cara de quê?”. Trata-se de uma brincadeira em que todos usam as expressões faciais e corporais para representar diferentes emoções e sentimentos.

Inicialmente, apresento a letra da música “Cara de quê”³ para os alunos e posteriormente coloco para o grupo ouvir em um volume que seja aceito pelos alunos com TEA.

A partir dessa introdução, brincamos de estátua e peço que eles expressem as emoções observadas na música, como alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa, entre outras. Após esse primeiro momento, as crianças devem expressar como se sentem para que o grupo observe e verifique os sentimentos de cada um.

Posteriormente, estímulo a criatividade, encorajando-as a criarem suas próprias expressões e representarem outras emoções, explorando diferentes possibilidades de expressão. Nessa dinâmica, as crianças experimentam e compreendem de forma lúdica e participativa diferentes formas de se expressarem.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w9AvcijA6uY>. Acesso em 07 de mai de 2023.

As crianças, em duplas, podem ainda representar uma emoção ou sentimento para seu colega, que deve buscar em cartões (smiles) a que corresponde ao observado.

Por fim, promovo uma reflexão sobre as emoções e sentimentos vivenciados e experimentados durante a atividade.

Os alunos com TEA do nível 1 se apoiam essencialmente nos cartões, cujo estímulo visual facilita a comunicação.

Ainda para o atendimento deste objetivo, tenho solicitado às crianças que utilizem expressões de sentimentos, sensações e emoções durante toda a rotina escolar.

4.4.1.2 Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI03CG02

Este objetivo consiste em “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 47).

Para explorar esse objetivo, uma das atividades desenvolvidas foi o jogo "*turn taking*" ou “esperar a vez”, que promove uma comunicação efetiva e prática de habilidades sociais adequadas. Ele é desenvolvido numa “Roda de Conversa”, na qual os participantes estão dispostos em círculo com um objeto qualquer (bola, lenço ou um bichinho de pelúcia, dependendo do tema ou assunto que temos discutido em sala de aula). O objeto vai sendo passado para cada um dos alunos na ordem em que estão sentados ou aleatoriamente, mas antes devem nomear o colega que vai receber o objeto.

Ao recebê-lo, a criança fala sobre um tópico específico, como, por exemplo, sobre seu final de semana ou respondem a uma pergunta feita pelo professor ou pelos outros participantes sobre um tema em desenvolvimento em sala de aula. Nessa dinâmica, além das crianças esperarem sua vez para falar, devem ainda escutar o que o colega falou, pois pode interferir, perguntando algo sobre o que foi dito pelos demais colegas para confirmar se entendeu o que escutaram.

Nessa brincadeira, os combinados consistem em esperar a sua vez para falar, ouvir respeitosamente os outros participantes e não interromper. Além dessa possibilidade, para explorar o espaço e o ambiente e desenvolver a noção de

localização e direção, uso o jogo “quente e frio” no qual as crianças se movem livremente pelo ambiente, fazendo uma busca por objetos escondidos seguindo comandos verbais: “quente” quando estão próximas, ou “frio” quando estão distantes deles.

Os alunos com TEA do nível 1 participam dessas brincadeiras com meu apoio ou da professora a eles destinada, mas buscamos sempre dar autonomia para que eles possam executá-la de modo independente.

4.4.1.3 Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI03CG03

O objetivo de aprendizagem e desenvolvimento EI03CG03 é o de “criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (BRASIL, 2018, p. 47), para o qual tenho utilizado o “Jogo de mímica”, “imagem ou ação” ou “charadas”, que podem ser desenvolvidos na “Roda de Conversa” ou em pequenos grupos e ainda em duplas, dependendo das condições das crianças no dia.

Nesse jogo, um aluno representa uma brincadeira, um animal, ou um local desenhado em uma ficha fornecida pelo professor, utilizando a linguagem corporal, gestos e expressões faciais ou outro movimento que julgue adequado para que os demais alunos adivinhem.

Essa atividade promove a comunicação não verbal, a cooperação e a diversão em grupo, e os alunos com TEA podem participar tanto na adivinhação, como também na representação.

Outro jogo, que criei e intitulei de “evolução”, consiste na imitação de diferentes movimentos dos seres vivos: rastejam, engatinham, saltam, andam em dois apoios curvado e finalmente caminham. Nele, todas as crianças, sem utilização da fala, iniciam rastejando e, ao encontrar um colega, jogam *jokenpô* (Pedra, papel ou tesoura), e deste encontro, quem ganhar evolui para o próximo movimento.

Em seguida, devem procurar outros jogadores que estão fazendo os movimentos do seu nível para continuar o jogo e evoluir, ou, se perder, continua com o seu movimento.

Além de estimular a coordenação motora ampla e aumentar a consciência corporal, as crianças precisam prestar atenção em seus colegas para identificar quem está no mesmo estágio (fazendo os mesmos movimentos) para jogar *jokenpô* e prosseguir na evolução.

4.4.2 Algumas observações da experiência profissional na exploração do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” de alunos com TEA

Tenho tomado cuidado em desenvolver os jogos de maneira inclusiva, por exemplo, a cada criança que não atende ao comando de uma determinada brincadeira, ela assume um novo papel no desenvolvimento do jogo, como: auxiliar na observação, distribuir cartões aos participantes, ou outra ação necessária para a execução da atividade, mantendo todas as crianças envolvidas na atividade e com foco no jogo.

Precisamos estar sempre buscando favorecer a participação deles em atividades coletivas e o desenvolvimento da empatia por meio da prática de jogos teatrais em grupo, permitindo que as crianças com TEA interajam com os colegas, compartilhem experiências e compreendam diferentes perspectivas.

Observo ainda que quando desenvolvo atividades e agrego a elas os objetivos de aprendizagem que estabelecemos, as crianças participam de forma variada e não há distinção entre elas no grupo, por exemplo, ao contar histórias, elas gostam de dramatizá-las e nesse processo utilizam diferentes movimentos e interpretações que mais se adequam às suas particularidades e são sempre bem-vindas no grupo.

Dessa forma, a representação teatral por meio de jogos improvisacionais representa uma maneira de fazer com que o ensino tenha significado para as crianças, mostrando-se propício para a promoção da aprendizagem na sala de aula, conforme salienta Zabala (1998).

Vale ainda lembrar que os jogos apresentados para cada objetivo que selecionamos também atendem a outros, como o EI03EO06, relativo ao campo de experiência “O Eu, o Outro e o Nós”: “manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BRASIL, 2018, p. 46), ou ainda o EI03EF01, do campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”: “expressar ideias, desejos e

sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BRASIL, 2018, p. 49), que, por não ser foco deste trabalho, não será aprofundado aqui.

Gostaria ainda de salientar que a euforia e felicidade das crianças participando com muita energia das proposições aqui descritas é um tipo de comportamento que a escola não está ainda preparada para aceitar. É frequente que julguem a autonomia e expressividade das crianças como falta de disciplina ou ausência de controle da turma por parte do professor. Contudo, é preciso buscar alternativas para incluir todos os alunos nas atividades propostas, e observamos essa possibilidade dos alunos com TEA, seja com ou sem a presença da professora de apoio.

Concluimos essas experiências afirmando que, mesmo quando pensamos especificamente em atender para incluir a criança com TEA, estamos envolvendo e incluindo não só ela, mas todas as crianças, sem qualquer exclusão.

Além dessas atividades aqui relatadas, selecionamos, para compartilharmos no produto educacional, 3 sequências didáticas para os três objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que elegemos, cujo detalhamento apresentamos na próxima seção, referente ao produto educacional.

5 DO PRODUTO EDUCACIONAL: PROPONDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O produto educacional proposto para este trabalho é a apresentação de três sequências didáticas – SD, abordando os objetivos que selecionamos anteriormente.

Para Zabala (1998, p. 18), as SDs são compreendidas como um agrupamento de atividades articuladas e ordenadas com vistas ao cumprimento de objetivos educacionais, que tem um início e finalidade conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos. Dentre as vantagens da adoção das SDs nas metodologias de ensino, há o fato de os professores poderem realizar intervenções sempre que necessário, com o intuito de engajar o alunado na prática da investigação científica, tornando assim a sua aprendizagem mais assertiva e significativa (AUSUBEL, 2000; LIMA, 2018).

A forma como uma SD é desenvolvida poderá depender das referências utilizadas pelos professores para o seu respectivo planejamento (ZABALA; ARNAU, 2014). No Brasil, pode-se considerar que a expressão SD passou a fazer parte de documentos educacionais oficiais a partir de 1998, mais precisamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Santos e Martins Júnior (2023) dizem que, neste documento, as SDs são mencionadas como projetos ou atividades sequenciadas cuja operacionalização se dava em todos os níveis de ensino, com a intenção de prover maior dinamismo ao aprendizado do alunado.

De acordo com Zabala (1998, p. 53-85), uma SD compreende os seguintes momentos:

- Primeiro momento: apresentação de uma atividade que seja motivadora e relacionada com a realidade dos alunos. É nesta fase que é feita a apresentação da situação-problema conexas com a temática em estudo.
- Segundo momento: explanação dos problemas ou das perguntas que a situação-problema traz para o campo do debate. Nesta etapa, os problemas são propostos para estimular a participação dos alunos.
- Terceiro momento: hipóteses. Consiste na busca por respostas intuitivas que possam suprir adequadamente as situações-problema propostas.
- Quarto momento: seleção das fontes de informação e planejamento da investigação. Nesta fase da sequência didática, os alunos são instigados a buscar

fontes de informação que lhes ajudem a solucionar a situação-problema a eles apresentada.

- Quinto momento: coleta, seleção e classificação dos dados. Após a definição das fontes de informação, o passo seguinte consiste em coletar, escolher e catalogar os dados que são considerados úteis para resolver o problema apresentado aos alunos;

- Sexto momento: generalização das conclusões alcançadas. Neste momento da sequência didática, o professor faz a correlação entre as respostas que os estudantes apresentaram para o problema em destaque com o que a teoria aborda sobre esta temática;

- Sétimo momento: expressão e comunicação. É o momento que corresponde à avaliação, em que o docente comunica para sua classe de alunos os resultados obtidos com o desenvolvimento da sequência didática (SD).

Contudo, Cabral (2017), ao rever as concepções das SD e sua estruturação, observa seu caráter polissêmico e, numa perspectiva histórico-cultural, apoia sua organização na gênese conceitual

Nessa lógica uma Sequência Didática tanto pode estar contida numa sequência de aulas – conjunto de aulas convencionais – assumindo um sentido macro, como também pode assumir um sentido micro e, neste sentido, o autor concebe que podemos ter, por exemplo, mais de uma Sequência contida, em termos temporais, numa fração de uma aula convencional (CABRAL; COSTA, 2019, p. 29).

Assim, para este produto educacional, considerando o nível de ensino ao qual se destina, a natureza dos jogos teatrais e dramáticos e o objeto de conhecimento, faremos uma adaptação baseada na pedagogia histórico-crítica (ALTOÉ; GASPARIN; NEGRÃO, 2010). Nessa perspectiva, a organização didática do trabalho pedagógico passa pelas seguintes fases: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo.

A prática social inicial envolve dois momentos, o primeiro é aquele no qual o professor “anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos e busca conhecer, através de um diálogo com os educandos, qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo” (ALTOÉ; GASPARIN; NEGRÃO, 2010, p. 102). A segunda fase está organizada em 3 momentos: a

problematização, na qual se explicita os principais problemas relacionados à prática social; a instrumentalização, que se refere ao trabalho a ser desenvolvido; e catarse, que é quando “o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado” (ALTOÉ; GASPARIN; NEGRÃO, 2010, p. 103).

Assim, tendo essa proposta de organização como referência, nossa SD terá as seguintes etapas:

1º Contextualização: nesta fase, apresentaremos a proposta aos alunos dando sentido e significado às ações que serão desenvolvidas, instigando a curiosidade e interesse para participarem, bem como explicitando os objetivos de ensino e de aprendizagem, para organizarmos os combinados com o grupo.

2º Apresentação da proposta de trabalho e ações a serem desenvolvidas: nesse momento, será apresentada ao grupo a sequência de trabalho proposta e, considerando a natureza da nossa proposição, a importância da inclusão dos alunos com TEA nas atividades desenvolvidas.

3º Desenvolvimento das oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras: de acordo com o planejamento, serão desenvolvidas as oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras apresentadas ao grupo a partir dos objetivos de ensino e de aprendizagem estabelecidos.

4º Expressão e Comunicação: refere-se ao momento de avaliação por parte dos alunos, tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos e os elementos ou objetos de ensino propostos.

5º Novas proposições: refere-se ao processo de reflexão do professor acerca das atividades propostas e as realizadas, considerando a fase de expressão e comunicação, para proposição de novos encaminhamentos no processo de ensino e de aprendizagem.

Na elaboração das sequências didáticas, optamos por utilizar os jogos teatrais como ferramenta para introduzir a dimensão lúdica e artística como um campo de conhecimento, para as quais selecionamos os Jogos Teatrais de Spolin, como já justificado anteriormente.

Visto que este produto educacional tem como principal objetivo apresentar a importância das Artes, especialmente dos jogos teatrais e dramáticos, como uma possibilidade de promover a participação e a interação social de crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes

regulares na Educação Infantil sob uma perspectiva inclusiva, consideramos ser esta a nossa principal problematização nesse contexto, que ora passamos a explicitar nos subtópicos seguintes.

5.1 EI03CG01: criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música

Para este objetivo organizamos atividades a serem desenvolvidas em 4 aulas de 30 a 50 minutos possíveis para essa faixa etária, pois envolvem ações que implicam em movimento do corpo e expressão corporal e facial.

1º Contextualização

Hoje, nessa fase, faremos a apresentação da proposta com as seguintes perguntas aos alunos:

- Já assistiram algum espetáculo de teatro?
- Visitaram algum teatro?
- O que tem no teatro?

Caso os alunos não tenham ainda ido ou assistido a alguma peça teatral, o professor apresentará algumas imagens para ampliar o conhecimento sobre o tema.

- Para que serve o teatro?

Nesse momento, o professor explora com as crianças como percebem o teatro e aborda a importância dele como uma linguagem possível para expressar sentimentos, além de desenvolver diferentes habilidades. Evidenciará que o jogo teatral e dramático é um processo que faz parte do cotidiano deles quando brincam de faz de conta.

Ainda nesse momento, o professor evidenciará que todos podem fazer teatro e que este inclui outras artes, como a dança, o circo, a música etc., e que todos podem participar dele.

- O que faremos?

Apresentaremos então a proposta aos alunos, explicitando os objetivos de ensino e de aprendizagem, e organizaremos os combinados com o grupo, os quais para essa proposta incluem:

- aguardar sua vez;
- auxiliar os colegas com TEA a participarem das atividades;
- utilizar somente o corpo, não podem falar;
- experienciar as atividades.

2º Apresentação da proposta de trabalho e ações a serem desenvolvidas

- Atividades a serem desenvolvidas: “Siga o Líder”; “Exploração de Personagens”; “Jogo das Estátuas”

1. Saberes e conhecimentos a serem explorados:

Neste tópico, esperamos que os alunos vivenciem jogos de imitação para expressar sentimentos, realizando gestos, expressões faciais e mímicas, explorando interesses, sentimentos, sensações ou emoções. Para tanto, exploraremos o esquema corporal a partir da utilização do corpo e das possibilidades motoras, sensoriais e expressivas de cada um.

3º Desenvolvimento das oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras

Este momento consistirá em duas fases. São elas:

1. Jogo denominado de "Siga o Líder". Para desenvolver essa brincadeira, o professor deve considerar as possibilidades do espaço e da turma. Ela pode ser desenvolvida de forma estática, com os

alunos sentados em roda, ou mesmo de modo dinâmico, com os alunos circulando pelo espaço, enquanto seguem o líder.

- O professor iniciará os comandos e, assim que o grupo seguir o líder, o comando deve ser passado para outro componente do grupo. É importante que todos eles possam experimentar o papel de líder.
2. Essa fase denominamos de “Exploração de Personagens”, na qual cada criança elege um personagem de sua preferência para imitá-lo e representá-lo ao grupo para que os colegas adivinhem quem é⁴.
- Posteriormente, as crianças deverão representar uma estátua do seu personagem e os colegas auxiliam dando dicas de como pode melhorar essa “estátua”.

4º Expressão e Comunicação

Este momento será o de avaliação por parte dos alunos, no qual o professor retomará os saberes e conhecimentos que foram explorados, sendo, neste caso, o fato de os alunos vivenciarem jogos de imitação para expressar sentimentos, realizando gestos, expressões faciais e mímicas, explorando interesses, sentimentos, sensações ou emoções.

Os alunos devem aguardar sua vez para realizarem as atividades, auxiliar os colegas com TEA a participarem, utilizarem somente o corpo e não a fala para experienciar as atividades.

Para uma melhor avaliação, é importante que o professor faça essa expressão e comunicação a cada fase do trabalho desenvolvido, visto que serão em dias alternados, e registre em um painel, para que, ao final do processo, faça uma avaliação geral com os alunos. Um exemplo de um painel desses seria o que está no Quadro 1 abaixo.

⁴ Caso os alunos tenham dificuldade, essa atividade pode ser desenvolvida anteriormente para que entendam o que se espera deles nesse momento. Uma estratégia é utilizar figuras de personagens que conhecem, como as das histórias exploradas anteriormente, ou outro recurso, para que escolham a que mais lhes agrade e represente.

Quadro 1: Painel para registro da Expressão e Comunicação EI03CG01

| Etapas | Participei | | Esperei minha vez | Auxiliei o colega | Usei meu corpo em vez da fala |
|--|------------|-----|----------------------|----------------------|-------------------------------------|
| | SIM | NÃO | | | |
| Siga o líder | | | | | |
| | | | | | |
| Exploração de Personagens: estátua | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A cada momento, o professor registra a participação ou não dos alunos, para ao final fazer uma roda de conversa e buscar os motivos que ocasionaram os resultados encontrados.

Poderá ainda, a partir dessa conversa, estabelecer novos combinados ou reforçar os que precisam ser cumpridos. Vale ainda lembrar a importância de trazer para essa discussão a questão da inclusão e a necessidade da participação de todos que fazem parte do grupo, observando os diferentes tipos de participação, em função das peculiaridades de cada um.

5º Novas proposições

Essa é uma fase que envolve apenas o professor e sua reflexão acerca das atividades propostas e realizadas, do que deu certo e das adequações necessárias. Deve considerar os dados registrados durante a execução da atividade e em especial o retorno dos alunos, a fim de que possa propor novos encaminhamentos para o processo de ensino e de aprendizagem e, em especial, para a inclusão dos alunos com TEA.

Como já observamos anteriormente, as características desses alunos variam de caso a caso e, apesar da proposição ser para aqueles que estão no nível 1, se faz necessário que o professor esteja atento às possibilidades do seu aluno em particular.

5.2 EI03CG02: demonstrar controle e adequação do uso do seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades

Para esse objetivo, organizamos atividades a serem desenvolvidas em 5 aulas de 30 a 50 minutos possíveis para essa faixa etária, pois envolvem ações que exploram o corpo em brincadeiras e jogos. Na primeira aula, o professor explorará a contextualização, apontando aspectos importantes para a continuidade das atividades. Como são duas as oficinas propostas, sugerimos que, para cada uma delas, o professor utilize duas aulas.

1º Contextualização

- Nessa fase, faremos as seguintes perguntas aos alunos:
 - Qual foi o personagem que vocês escolheram para representar?
 - Das ações do seu personagem, o que é possível e impossível na realidade?
 - Quais foram as dificuldades que vocês tiveram para representar seus personagens?
 - O que é que seu personagem faz e que você gosta?
 - O que é que seu personagem faz e que você não gosta?
 - Dos personagens que seus colegas fizeram, quais são aqueles que você gostaria que brincassem com o seu?
- É importante, nessa contextualização, em especial quando as crianças apontarem as dificuldades, facilidades, gostos etc. diferenciar o que é possível um personagem fazer e o que não é, pois faz parte da nossa imaginação e do que é real, bem como os valores que permeiam as ações dos personagens.

2º Apresentação da proposta de trabalho e ações a serem desenvolvidas

- Atividades a serem desenvolvidas: “Criação da história dos personagens”;
“Apresentação das histórias”

1. Saberes e conhecimentos a serem explorados:

Neste tópico, exploraremos o esforço dos alunos em adequar seus movimentos corporais aos seus personagens em situações individuais e coletivas, além de participarem de conversas em pequenos grupos escutando seus colegas e esperando a sua vez de falar, para organizar sua apresentação, e por fim utilizar o jogo teatral para encenar e/ou dramatizar a produção do seu grupo.

Para tanto, os alunos devem explorar as possibilidades do seu corpo e o espaço para criarem suas histórias, bem como utilizarem a linguagem oral na elaboração dos diálogos e as recontarem na apresentação que farão aos colegas a partir dos jogos expressivos de linguagem corporal.

3º Desenvolvimento das oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras

Este momento consistirá em duas fases. São elas:

1. As crianças formarão grupos para criarem uma história ou sequência de ações dos personagens escolhidos anteriormente. Para essa improvisação, o professor poderá auxiliar os alunos sugerindo ações cotidianas, como por exemplo: o personagem escovando os dentes, tomando banho, cumprindo sua missão etc.
2. Nessa fase, as crianças apresentarão ao grupo/classe a história que criaram. Se necessário, poderão ensaiar e fazer os ajustes finais das cenas criadas por eles. É importante que, como no teatro, eles consigam repetir o que planejaram, e cabe ao professor lembrá-los dos combinados e valorizar o esforço de todas as crianças, independentemente de suas habilidades.

4º Expressão e Comunicação

Este momento será o de avaliação por parte dos alunos, no qual o professor retomará os saberes e conhecimentos explorados, os quais, neste caso, foram de criação de suas histórias em grupo, fazendo sua apresentação segundo o roteiro previamente criado por eles.

Também nessa fase é importante que o professor registre a avaliação dos alunos, para que possa explorar os aspectos positivos e negativos.

Um possível registro seria o seguinte:

Quadro 2: Painel para registro da Expressão e Comunicação EI03CG02

| ETAPA | Contribuiu com ideias para a elaboração da história | Escutou e aceitou as sugestões dos colegas | Participou da apresentação para o grupo |
|----------------------------|--|---|--|
| CRIAÇÃO DA HISTÓRIA | | | |
| APRESENTAÇÃO | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5º Novas proposições

Essa é uma fase que envolve uma avaliação geral por parte do professor, a partir das reflexões acerca das atividades propostas e das realizadas. Deve considerar os dados registrados durante a execução da atividade e em especial o retorno dos alunos, a fim de que possa propor novos encaminhamentos para o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente para a inclusão dos alunos com TEA.

É importante reforçar que as características desses alunos variam de caso a caso e, apesar da proposição ser para aqueles que estão no nível 1, se faz

necessário que o professor esteja atento às possibilidades do seu aluno em particular.

5.3 EI03CG03: criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música

Para esse objetivo, organizamos atividades a serem desenvolvidas em 2 aulas de 30 a 50 minutos possíveis para essa faixa etária.

1º Contextualização

- Nessa fase, faremos as seguintes perguntas aos alunos:
 1. Como nosso corpo pode demonstrar nossas emoções e nossos sentimentos, sem usarmos nossa voz?
 2. Quais são as emoções que consigo demonstrar com meu corpo, sem usar minha voz?
 3. É possível imitar a expressão dos meus colegas?

2º Apresentação da proposta de trabalho e ações a serem desenvolvidas

- Atividades a serem desenvolvidas: “Espelho”; “Roda Cantada”

1. Saberes e conhecimentos a serem explorados:

Neste tópico, exploraremos os movimentos corporais ao brincar e dançar, bem como a dramatização como forma de expressão em suas brincadeiras, a participação em jogos de imitação e a reprodução de expressões dos colegas.

Para tanto, os alunos devem explorar sua imaginação, seu esquema corporal, a imitação como forma de expressão e a linguagem dramática, musical e corporal.

3º Desenvolvimento das oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras

Este momento consistirá em duas fases. São elas:

1. A atividade de “Espelho”, na qual as crianças são organizadas em duplas e devem se sentar uma em frente à outra. Uma delas faz uma expressão facial para que a outra possa reproduzir, como se estivesse em um espelho. A cada expressão repetida, muda-se o papel: quem copiou passa a criar sua expressão, para ser reproduzida pelo colega.
2. A “Roda Cantada” é uma atividade que resgata as diferentes expressões criadas pelas crianças e que são inseridas em uma música. O fato de ficar em roda facilita que as crianças observem seus colegas e as representações que fazem. A música é uma adaptação da “Casa do Zé”⁵:

CASA DO ZÉ

Para entrar na casa do Zé, tenho que bater o pé

(bate os pés)

Le le á, agora já posso entrar?

Para entrar na casa do Zé, tenho fazer cara de choro e bater

o pé

(faz cara de choro e bate os pés)

Le le á, agora já posso entrar?

Para entrar na casa do é, tenho que fazer cara de feliz e bater

o pé

(faz cara de feliz e bate os pés)

Le le á, agora já posso entrar?

Para entrar na casa do é, tenho que fazer cara de bravo e

bater o pé

(faz cara de bravo e bate os pés)

Le le á, agora já posso entrar?

Para entrar na casa do é, tenho que fazer cara de assustada

e bater o pé

E a música segue, com o professor explorando as diferentes representações realizadas pelos alunos.

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vZEUs2N0cvU>. Acesso em 07 de maio de 2023.

Caso queira, o professor pode ainda retomar a música “Cara de que” apresentada no item 5.4.1 na experiência profissional referente ao objetivo **EI03CG01**.

É importante que o professor observe o nível dos seus alunos com TEA para que possa realizar a atividade sem comprometer sua participação, atentando para o volume da música e dos gestos. Se necessário, a batida de pé pode ser apenas o movimento, sem o som.

4º Expressão e Comunicação

Este momento é o de avaliação por parte dos alunos, no qual o professor retomará, além da participação, a imitação como forma de expressão e a linguagem dramática, musical e corporal desenvolvida por eles.

Também nessa fase é importante que o professor registre a avaliação dos alunos para que possa explorar os aspectos positivos e negativos.

Um possível registro seria o seguinte, conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Painel para registro da Expressão e Comunicação – EI03CG02

| Etapa | Criou a expressão para o colega | Recriou a expressão criada pelo colega | Participou da roda cantada apresentando os movimentos propostos |
|--------------|---------------------------------|--|---|
| Espelho | | | |
| Roda Cantada | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

5º Novas proposições

Como as anteriores, essa fase envolve uma avaliação geral por parte do professor, a partir das reflexões acerca das atividades propostas e das realizadas. Deve considerar os dados registrados durante a execução da atividade e em especial o retorno dos alunos, a fim de que possa propor novos encaminhamentos para o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente para a inclusão dos alunos com TEA.

É importante reforçar que as características desses alunos variam de caso a caso e, apesar da proposição ser para aqueles que estão no nível 1, se faz necessário que o professor esteja atento às possibilidades do seu aluno em particular.

Nessa proposição, é preciso observar se os ruídos podem e devem ser minimizados para os alunos com TEA, se conseguem reproduzir os movimentos dos colegas e partir desses dados, organizar as atividades de modo a contemplar suas necessidades.

Essas são apenas algumas sugestões de sequência didática, que podem ser adaptadas de acordo com as necessidades e características das crianças com TEA, bem como do contexto escolar.

Sabemos da importância do apoio de profissionais especializados, como educadores e terapeutas, para garantir a adequação das atividades e a inclusão plena de todas as crianças, pois muitas vezes nos orientam para explorarmos cada vez mais as possibilidades desses alunos.

Reforçamos ainda que as atividades devem ser adaptadas às necessidades individuais das crianças com TEA, levando em consideração suas habilidades cognitivas, sensoriais, sociais e seus interesses, pois, segundo Spolin (2010, p. 9), é essencial trabalharmos "com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar".

Acreditamos que os jogos teatrais são um recurso para promover condições de inclusão e não só para alunos com TEA, acolhendo e respeitando-os, promovendo sua autonomia na execução das atividades propostas, pois são capazes de imaginar, criar e recriar e ainda trabalharem em grupo de modo respeitoso e empático.

A inclusão é um fenômeno que se consolidou e se fortalece cada vez mais, mas infelizmente ainda é frequente ouvir a seguinte expressão: "ele não aprende, é assim mesmo", porém consideramos essa afirmação um equívoco da parte daqueles que não encontraram ainda o caminho para que ela se efetive.

Acreditamos que todos os indivíduos têm potencial de aprendizado e é nosso dever disponibilizar atividades acessíveis, para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao objetivarmos discutir a importância da Arte, especialmente dos jogos teatrais, como uma possibilidade de promover o ensino e a aprendizagem de crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses) com Transtorno do Espectro Autista – TEA em classes regulares na Educação Infantil, numa perspectiva inclusiva, traçamos um percurso fortemente amparado pelos teóricos que discutem essa possibilidade, tanto do ponto de vista da Arte como dos registros das experiências pedagógicas aqui evidenciadas.

Os resultados apresentados são o reflexo do aprofundamento bibliográfico acerca dos temas que envolvem essa proposição, entre eles os aspectos legais do processo de inclusão, as características dos alunos com TEA e as possibilidades educacionais com as Artes Cênicas, em especial os jogos teatrais e dramáticos. Igualmente auxiliou a produção deste trabalho a experiência do autor no uso desta linguagem e na proposição das sequências didáticas aqui apresentadas.

Os jogos teatrais envolvem não só a brincadeira, mas também a música, a dança, a contação de história e a mímica, que foram exploradas neste trabalho, a partir dos jogos teatrais e dramáticos como atividade lúdica, coletiva e inclusiva, permitindo ao aluno com TEA desenvolver habilidades de expressão e leitura corporal através da dramatização, que por essência faz parte do mundo infantil e que conseqüentemente pode promover a aprendizagem.

É indiscutível que abordar os conteúdos curriculares de uma maneira lúdica favorece a aprendizagem da criança e que a promoção de um ambiente de cooperação amplia as possibilidades de se ter uma escola mais inclusiva.

Contudo, observamos ainda que o uso dessas linguagens é pouco explorado no contexto escolar, seja pela ausência de conhecimento do seu valor pedagógico, ou ainda pelo preconceito que se instaura nas salas de aula, quando temos um aluno com TEA, ou por não serem essas atividades vistas como “sérias” ao serem comparadas com a forma como o processo de ensino e de aprendizagem é comumente desenvolvido em nossas escolas.

Nesse sentido, os professores que exploram os jogos teatrais e dramáticos são muitas vezes discriminados e rotulados de “não sérios”, o que dificulta a interação e discussão com o corpo docente e até mesmo com a gestão escolar.

Outro aspecto ainda importante para explicar a ausência de um trabalho explorando os jogos teatrais, dramáticos e a brincadeira, refere-se à preparação dos professores, como já observado, sejam eles polivalentes ou especialistas, que muitas não tiveram uma formação mais aprofundada, tampouco uma formação continuada capaz de dar segurança para uma prática mais efetiva, aliada a uma formação propiciadora da capacidade de lidarem com processos inclusivos.

O processo de inclusão de alunos com TEA tem sido abordado por diferentes métodos que afirmam que todo comportamento pode ser modificado e que a interação é a base desse processo, em especial para os alunos do nível 1, e nossa experiência profissional já constatou sua validade e uma forma possível de se efetivar o uso dos jogos teatrais e dramáticos para tal.

Assim, o produto educacional que propomos está organizado de modo a enfatizar a importância não só do planejamento, mas da clareza dos objetivos a serem alcançados para que o professor possa mediar as possibilidades das ações dos alunos e valorizar suas produções.

A adaptação que fizemos para a SD inclui a apresentação dos objetivos propostos e sua contextualização, a partir dos objetivos da BNCC (BRASIL, 2018) que selecionamos para esse propósito.

Um aspecto que julgamos importante nessa organização do produto educacional é o tópico referente à expressão e comunicação e o das novas proposições. Quanto ao primeiro deles, evidenciamos a importância da participação do aluno na avaliação não só do trabalho desenvolvido, mas da sua participação e conhecimentos advindos da experiência vivenciada. Entendemos que esse processo de comunicação e autoavaliação auxilia na constituição dos alunos como sujeitos do seu processo de ensino e de aprendizagem e conseqüentemente os leva a assumir suas responsabilidades hoje como alunos e futuramente como cidadãos críticos e conscientes.

Deste processo, o item referente às novas proposições resgata a importância do professor pesquisador, quando reflete sobre sua prática, num movimento dialético e dialógico, ampliando seu conhecimento, refazendo suas proposições, para retornar à prática de modo mais consciente, ou seja, como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, movimento que garante uma aprendizagem mútua, integrando teoria e prática de modo indissociável.

Acreditamos que a proposição do produto educacional aqui apresentado, e que será viabilizado e divulgado aos professores da Educação Infantil por meio de um *e-book*, possa contribuir para ampliar a visão desses profissionais que atuam nesse nível de ensino acerca da importância dos jogos teatrais, em especial os dramáticos, e a importância da brincadeira, como aqui demonstrado.

Ao empreendermos um ensino considerando as diferentes linguagens, entre elas as da Arte, abrimos uma possibilidade para recriarmos uma prática escolar diferenciada da que ora observamos, ou seja, mais centrada no sujeito que aprende, com foco nos objetivos de ensino e de aprendizagem a serem atingidos e com uma maior flexibilização dos procedimentos utilizados, possibilitando ao professor retomar processos, ouvir o sujeito que aprende e se refazer num processo de ação-reflexão-ação.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e estimular o uso das diferentes linguagens teatrais, não só das crianças com TEA, mas de todos os alunos, que para nós são singulares em sua pluralidade. Embora estejamos longe de encontrarmos uma solução para resolver a questão da inclusão, em especial dos alunos com TEA, acreditamos no potencial do que propomos para promover um olhar mais sensível para essa questão.

Temos ainda um longo caminho a percorrer e novas pesquisas acerca desse tema podem contribuir com essa discussão, permitindo-se ampliar as possibilidades do uso do teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aliando-as aos conteúdos propostos para essa fase da educação, como, por exemplo, o fato de o corpo e a exploração do espaço serem importantes para a aprendizagem da Matemática, em especial no campo da geometria, e o uso dos jogos teatrais e dramáticos poderem auxiliar nesse processo para a inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, podemos ainda explorar o uso das Artes em outros campos de conhecimento da Educação Infantil. Enfim, brincadeira de criança é coisa séria, e essa é uma discussão que tem permeado não só os documentos legais, mas também a concepção que se tem da Educação Infantil, que não nos cabe retomar aqui. Nessa perspectiva, se faz necessário compreendermos que essa é a ocupação principal das crianças e o meio pelo qual elas se desenvolvem, se colocam e compreendem o mundo que as cerca. Compete a nós, professores, tratá-

las com o respeito e dando a importância que têm, para potencializá-las no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, Nair; GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko (Org.). **Didática: processos de trabalho em sala de aula**. Maringá: Eduem, 2010.
- APA AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM**. 5. ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013.
- APA AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5**; tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANJOS, Hildete Pereira; ANDRADE, Emmanuele Pereira; PEREIRA, Mirian Rosa A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 116–129, 2009.
- ARARIPE, Natalie Brito. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução: Lígia Teospito, Lisboa: Editora Plátano, 2000. Disponível em: <https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023
- BAI, Dan et al. Association of genetic and environmental factors with autism in a 5-Country Cohort. **JAMA Psychiatry**, [S.l.], n.76, v.10, p.1035–1043, 2019. Disponível em: <<https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2737582>>. Acesso em: 07 jan. 2023.
- BAGOLAN, Ana Catharina Urbano Martins de Sousa. **O ensino de teatro e a inclusão escolar: o jogo improvisacional nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BARTOSZECK, Amauri Betini; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. A neurociência do autismo. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 35-63.
- BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122009-102937/publico/Fernanda_Vilhena_Madra_Bazon.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. p. 9-11.

_____. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BOLTON, T.B. Mechanisms of action of transmitters and other substances on smooth muscle. **Physiological reviews**, v .59, n.3, p.606 – 718, 1979. Disponível em:<<https://journals.physiology.org/doi/pdf/10.1152/physrev.1979.59.3.606>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BORIONI, Mariana Eliana Gutierrez. Teatro y autismo em Córdoba: herramientas teatrales destinadas a niños, niñas y jóvenes con autismo. **INVESTIGA+**, v.3, n.3, p.210 – 222, 2020. Disponível em:<<https://revistas.upc.edu.ar/investigamas/article/view/56/165>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília - DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília - DF: Presidência da República, Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília - DF, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília - DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília - DF, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília – DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília - DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília – DF, 1990.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2001b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20N%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília – DF, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.678**, de 26 de novembro de 2002. Estabelece a Política Nacional de Medicamentos. Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - **PNEEPEI/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC: Brasília – DF, 2001c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC: Brasília – DF, 2002a.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláudia. COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências didáticas**: estrutura e elaboração. Belém: SBEM, 2017. p. 104.

CABRAL, Natanael Freitas; COSTA, Acylena Coelho. **Sequências didáticas: olhares teóricos e construção**. Belém - Pará - Brasil: XII Epaem, 2019. 129 p. Disponível em: <<http://www.sbempara.com.br/files/MC9.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CALAFAT-SELMA, Mireia; SANZ-CERVERA, Pau; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl. El teatro como herramienta de intervención en alumnos con transtorno del espectro autista y discapacidad intelectual. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, v.9, n.6, p.95 – 108, 2016.

CARNEIRO NETO, Franklin José. **Oficina inclusiva de teatro e educação para alunos com deficiência visual do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

CARVALHO, Jailson Araújo. Corporeidade e teatro de animação na escola: esconder ou mostrar. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v.1, n.43, p.1- 18, 2022.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CORDEIRO, Karla Cibele Barbosa. **A inclusão de alunos deficientes na Escola Estadual X na cidade de Manaus**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/07/Karla-Cybele.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

CUNHA, Patrick Rodrigues et al. **Transtorno do espectro autista: principais formas de tratamento**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) – Repositório Universitário da Ânima, Catalão, 2021.

DEL PRETTE Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. p.252.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FARIA, Patricia Mesquita Viana de. **Era uma vez um amor especial: Um delicado processo pedagógico de ensino de Teatro para alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro, 2015.

FERNANDES, Laura Sofia Cavaleiro. **A expressão dramática/teatro e o aluno com necessidades educativas específicas: estudo de caso sobre autismo e comunicação em contexto de AEC no 1º CEB**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo – Motor). Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2022.

FERREIRA, Tais; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos Iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FORLINI, Danilo Basile. **Teatróloga: improvisação e teatro como possibilidades metodológicas na educação para a democracia**. Araraquara. 2022. p. 232. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217907>>. Acesso em: 04 dez. 2022.

FROST, Lori; BONDY, Andy. **Picture Exchange Communication System (PECS): Training Manual**. Pyramid Educational Consultants, 1994.

FROST, Lori.; BONDY, Andy. El sistema de comunicacion por intercambio de figuras. **Manual de entrenamiento**. Lima, Peru: PECS Spanish Edition, 1996.

GEESDORF, Rosana Maria Nello da Cruz. **Métodos, programas e técnicas educacionais para atendimentos de estudantes com TGD**. Curitiba: São Braz, 2017. p. 15.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SANTOS, Lucas Wendel Silva; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira. Educação teatral e o uso da comunicação alternativa: uma proposta para crianças com autismo. **Revista da Fundarte**, v.56, n.23, p.1 – 23, 2023.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia. Denise; FONTES, Rejane de Souza **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Educação, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>>. Acesso em: 14 mai. 2023.

GODOY, Marcio Esdras. **O teatro como instrumento de sensibilização ambiental: uma experiência de produção teatral da peça “Na Floresta”**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÈ, Andréa Larauto. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein** (São Paulo, v.15, p.233- 238, 2017.

GUIMARÃES JUNIOR, José Carlos. et al. Formação de professores para a educação básica numa perspectiva inclusiva de ensino: percepções e reflexões com base na literatura científica nacional. **Research, Society and Development**, v.11, n.10, p. 1 – 10, 2022.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

JESUS, Liana Fabíola de. **Formação inicial de professores: contribuição da disciplina Libras para futuros professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250. 1943.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 2ª reimpressão da 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAVOR, Patrícia Lucena de. **Sala inclusiva: uma proposta didática para professores e alunos surdos ouvintes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

LEITE, Nicholas Belem. As palavras que ouçam: uma reflexão sobre a linguagem do Projeto <<Capacitação Inclusiva>> e a prática artístico-pedagógica como forma de invenção. **Ferramentario**, v.16, n.1, p.148 – 163, 2022.

LEON, Viviane Costa de. **Práticas baseadas em experiência para aplicação do TEACCH nos Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2016.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigostkiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.20, p. 541 – 554, 2014.

LIMA, Penélope Lopes de. The use of theater as an artistic resource and intervention instrument in autistic spectrum disorder: a literature review. **Journal of Specialist**, v.4, n.4, p.1 – 18, 2018.

LOPES, Patrícia. Arte Cênica. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/artes/arte-cenica.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MAENNER, Mathew J. et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. **MMWR Surveil Summ**, v. 72, n. 2. Pp. 1 - 14, 24 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2023.

MAIOR, Izabel Maria Madeira Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10 n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MORICONI, Lucimara Valdambri. **Pertencimento e identidade**. 1 recurso online (52 p.). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2014. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624871>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MELLO, Ana Maria Serrajordia Ros de; ANDRADE, Maria América; HO, Helena; SOUZA Dias, Inês de; **Retratos do autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, v. 11, n. 33, pp. 387-405. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>>. Epub 23 jan. 2007. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Jomtien. In: **Dicionário Interativo Da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MONTSERRAT, Piloza Flores Jacqueline; LISBETH, Vera Palay Zoila; ZAMBRANO, Arturo Damián Rodríguez. El teatro como estrategia de estimulación temprana para el desarrollo de habilidades sociales en niños con autismo. **Ciencia Latina**, v.6, n.6, p.10278 – 10303, 2022.

MONZON, Ana Carolina Borges. **Dramaturgia do ator: vivências, experiências e construção de sentido a partir de diferentes materiais**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de qualidade**. 2022. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

NASCIMENTO, João Pedro Oliveira do. **O uso de jogos durante o atendimento educacional especializado em estudantes com transtorno do espectro**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. **Manual do método científico-tecnológico: versão sintética**. Florianópolis: DNS Editor, 2020.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O USO DOS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO: uma prática pedagógica & uma prática subjetiva**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85TQGF/1/1000000613.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Baptista. **O uso dos Jogos Teatrais na Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Dia Mundial da Conscientização do Autismo**. 2018. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2018/04/1616621>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **ICD-11 for mortality and morbidity statistics**. Version: 2019 April. Geneva: WHO; 2019. Disponível em: [»
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>](https://icd.who.int/browse11/l-m/en). Acesso em: 20 dez. 2022

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Transtorno do espectro autista**. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

OSINSK, Dulce. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAGE, Terry James; IWATA, Brian Arthur; REID, Dennis Howard. Pyramidal training: A large-scale application with institutional staff. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 15, p. 335-351, 1982. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1901/jaba.1982.15-335>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, n. 49, p. 153-172, 2018.

PEREIRA, Rosenilde Oliveira. **Teatro em perspectiva antirracista e o ensino-aprendizagem com surdos e surdas**: sinalizações afrodiáspóricas, caminhos ancestrais. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil**: uma abordagem histórico-cultural. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 26, jun. 2008.

ROGERS, Sally Jane; DAWSON, Geraldine. **Intervenção precoce em crianças com autismo**: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Lisboa: Lidel, 2014. p.40.

RUTTER, Michael. Concepts of autism: a review of research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 9(1), 1-25. 1968.

SALGADO, Andressa Matos. Passos e impasses na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: da incerteza de saber, a figura do professor e o olhar do sujeito. **Temas em Educação**, v.20/21, n. 1/2, p. 67 – 87, 2011.

SANTIAGO, Juliana Alves; TOLEZANI, Mariana. Encorajando a criança a desenvolver habilidades sociais no Programa Son-Rise, **Revista Autismo: informação gerando ação**, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 14-16, abril de 2011. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/revista/>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SANTOS, Anderson Gomes dos. Um autista em cena: Alice no sertão das maravilhas e outras histórias. **Revista Educação e (Transf)formação**, v.11, p.27 – 39, 2022.

SANTOS, Josely Alves. et al. Pessoas com transtorno do espectro autista e a utilização dos jogos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. **Revista Valore**, v.5, p.135 – 152, 2020.

SANTOS, Paloma Barboza dos; MARTINS JUNIOR, Alcindo da S. Contribuições de uma sequência didática sobre reprodução humana para o processo de aprendizagem de alunos marajoaras. **Scientia Plena**, v. 19, n. 3, 2023. Disponível em: <https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/6804/2567>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Sequências Didáticas: olhares teóricos e construção. Belém: SBEM, 2019. Professores – Formação 7. Sala de aula – I. Coelho Costa, Acylena. II. Freitas Cabral, Natanael. Belém: XII

SENE, Marta Regina. **Aulas de arte**: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/145010>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

SHARMA, Samata; GONDA, Xenia; TARAZI, Frank I. **Autism Spectrum Disorder Classification, Diagnosis and Therapy**. Belmont, MA 02478, USA, May, 2018.

SILVA, Ana Lucia Ribeiro. O Jogo Teatral e a Inclusão dos Portadores de Deficiências. VI Colóquio Educação E Contemporaneidade, 2013.

SILVA, Pedro Henrique Ferreira da. **O fazer cênico no centro de ensino especial**: possibilidades de criação com os jogos dramáticos e com os jogos teatrais. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, Ronison Oliveira da. et al. Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **REPPE – Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v.3, n.2, p. 105 – 119, 2019.

SILVA, Talita Pereira da. **A Linguagem teatral na educação infantil**: entre o gesto da criança e a solicitação do espetáculo. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

SLADE, Peter. **Child Drama**. University of London Press Ltd, 1954.

_____. **O Jogo Dramático Infantil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Summus, 1958

_____. **O jogo dramático infantil**, Tradução: Tatiana Belinky. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

SOUSA, Liliane Alves de. **O ensino do teatro na escola pública**: uma experiência inclusiva para surdos (estudo de caso). Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SPOLIN, Viola. **Improvisação Para O Teatro**, Tradução: Ingrid Koudela, S.P.: Ed. Perspectiva, 1987.

_____. **Improvisação para o teatro**. 4ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução: Ingrid Dormien Koudela, São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TINTI, Marcela Corrêa. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa**: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

UNESCO. Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, 1990.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. Sujeitos da cultura: teatro e ação cultural na cidade de São Paulo. **Cena**, n.27, p. 21- 34, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 156.

_____. **A formação Social da mente**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 117.

_____. **A formação Social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid, Akal, 1996, p. 28.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 p. 236.

_____. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 131.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil**. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2001. 89 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3043/2713.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 01 abr. 2023.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como educar. Porto Alegre, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Editora Penso, 2014. Disponível em:

<<https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11420/69601/como-aprender-e-ensinar-competencias.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

Mestrado em Educação Inclusiva

**JOGOS TEATRAIS E AUTISMO:
PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIAS
DIDÁTICAS**





Vinício Noda

Leila Pessoa Da Costa

MARINGÁ - PR

2023



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

N761j

Noda, Vinicio

Jogos teatrais e autismo: proposição de sequências didáticas / Vinicio Noda. --
Maringá, PR, 2023.
35 f.

Acompanha a dissertação de mestrado: As artes cênicas no processo de ensino e de
aprendizagem. 113 f.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Pessoa da Costa.

Produto Educacional - Mestrado Profissional - Universidade Estadual de Maringá,
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da
Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2023.

1. Educação infantil. 2. Educação inclusiva. 3. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 4.
Jogos teatrais e dramáticos. 5. Sequências didáticas. I. Costa, Leila Pessoa da, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação
Inclusiva (PROFEI). III. Título.

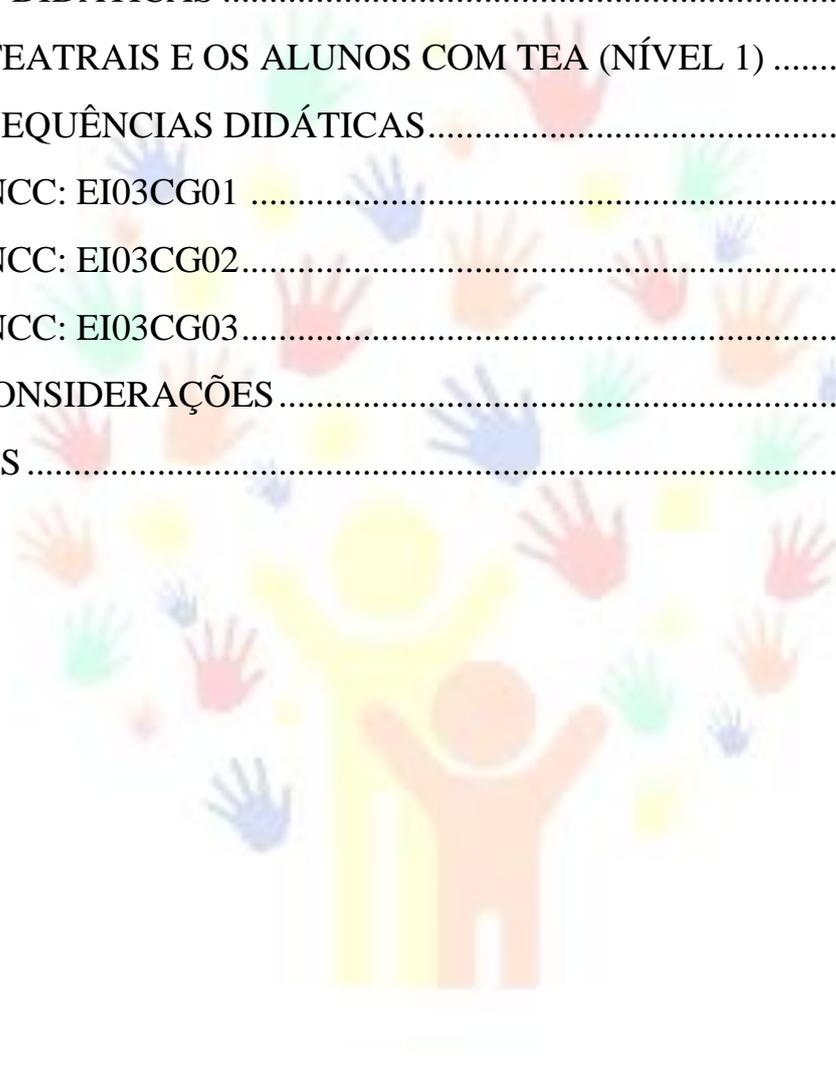
CDD 23.ed. 371.9

Márcia Regina Paiva - CRB-9/1267



SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INSTRUÇÕES DE USO DESTE MATERIAL | 4 |
| SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS | 6 |
| DOS JOGOS TEATRAIS E OS ALUNOS COM TEA (NÍVEL 1) | 10 |
| PROPONDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS..... | 15 |
| Objetivo da BNCC: EI03CG01 | 17 |
| Objetivo da BNCC: EI03CG02..... | 22 |
| Objetivo da BNCC: EI03CG03..... | 27 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 33 |
| REFERÊNCIAS | 34 |



INSTRUÇÕES DE USO DESTE MATERIAL

Prezado(a) docente,

Este material que lhe apresentamos é fruto da pesquisa de mestrado denominada “As artes cênicas no processo de ensino e de aprendizagem: uma perspectiva inclusiva para alunos com transtorno do espectro autista”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, com o intuito de promover o aprimoramento do processo de aprendizagem de alunos com autismo.

A educação inclusiva é uma temática necessária e defendida tanto na legislação internacional quanto na de âmbito nacional. Estas legislações evidenciam sua relevância para a nossa sociedade, como o documento com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas – ONU. Considerando essa importância, este trabalho atende aos objetivos 4 e 10: Educação de qualidade e a Redução das desigualdades, respectivamente.

Propomos aqui três sequências didáticas, tendo como referência a proposição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), para atender a alguns objetivos do campo de experiência denominado Corpo, Gestos e Movimento, para alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA, (nível 1), na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, que frequentam a Educação Infantil.

A razão pela escolha da sequência didática como um agrupamento de atividades articuladas parte da proposição de Zabala (1998), mas foi adaptada tendo como referência a pedagogia histórico-crítica (ALTOÉ; GASPARIN; NEGRÃO, 2010), que explicitaremos mais adiante.

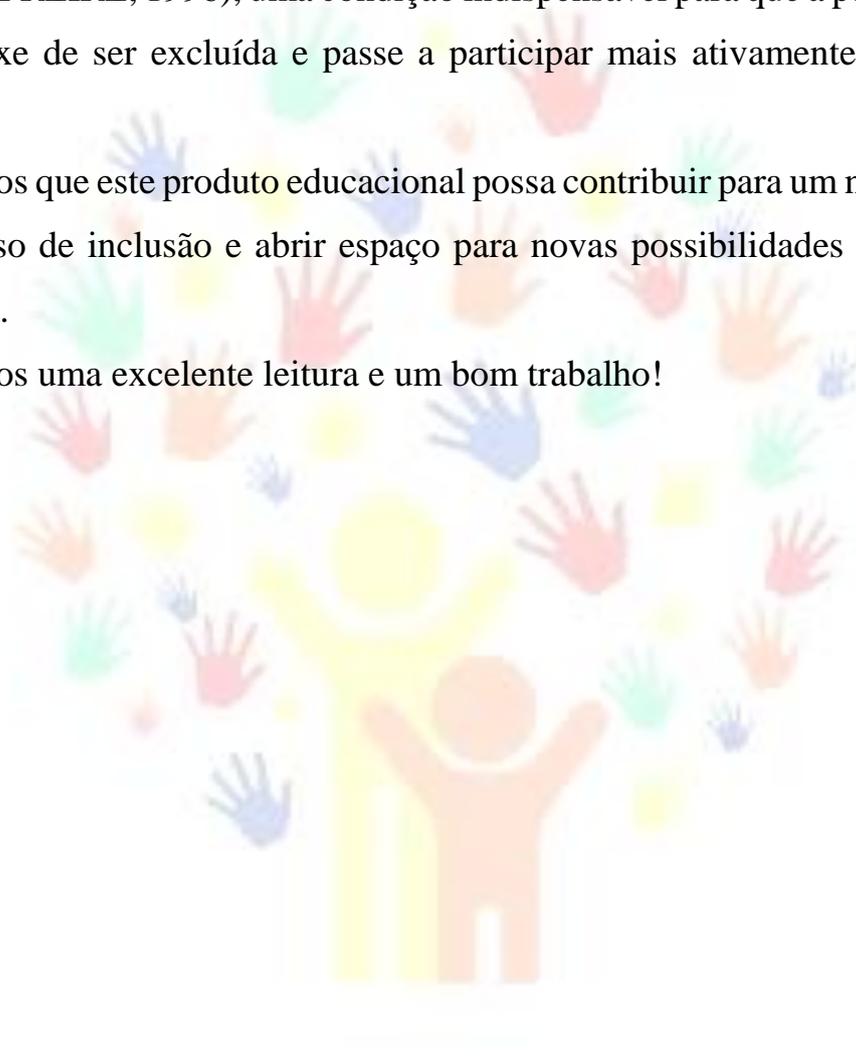
As atividades propostas para essas sequências didáticas se apoiam nos jogos teatrais, que auxiliam o desenvolvimento social e cognitivo do aluno. Para Spolin (2007), a própria ideia de jogo indica que, no mínimo, duas pessoas deverão

interagir e fazer as dinâmicas que são demandadas pelas atividades, dessa forma potencializando a comunicação, a empatia e a construção do senso crítico nos alunos.

Essas proposições consideram ainda o ensino numa perspectiva emancipadora (FREIRE, 1996), uma condição indispensável para que a pessoa com deficiência deixe de ser excluída e passe a participar mais ativamente de nossa sociedade.

Esperamos que este produto educacional possa contribuir para um novo olhar sobre o processo de inclusão e abrir espaço para novas possibilidades de ensino mais inclusivas.

Desejamos uma excelente leitura e um bom trabalho!



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As sequências didáticas podem ser compreendidas como um agrupamento de atividades que são articuladas e ordenadas com vistas ao cumprimento de objetivos educacionais, compartilhadas entre professores e alunos, de maneira que todos possam se comprometer com o percurso proposto (ZABALA, 1998). Dentre as vantagens da adoção das sequências didáticas nas metodologias de ensino, há o fato

Figura 1 – Representação de sequência didática



Fonte: imagem gerada pelo *Midjourney AI*, 2023.

de os professores poderem realizar intervenções sempre que necessário, com o intuito de engajar o alunado na prática da investigação científica, tornando assim a sua aprendizagem mais assertiva, significativa e emancipatória (AUSUBEL, 2003; LIMA, 2018; FREIRE, 1996).

O modo como uma sequência didática é desenvolvida poderá depender das referências utilizadas pelos professores para o seu respectivo planejamento (ZABALA; ARNAU, 2014). No Brasil, a sequência didática passou a ser veiculada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). Santos e Martins Júnior (2023) dizem que neste documento as sequências didáticas são mencionadas como projetos ou atividades sequenciadas cuja operacionalização se dava em todos os níveis de ensino, com a intenção de gerar maior dinamismo ao aprendizado do alunado.

Para Zabala (1998), o desenvolvimento de uma sequência didática pode ocorrer considerando os seguintes momentos abaixo:

- **Primeiro momento:** apresentação de uma atividade que seja motivadora e, concomitantemente, relacionada com a realidade dos alunos. É nesta fase que é feita a apresentação da situação-problema conexa com a temática em estudo;

- **Segundo momento:** explanação dos problemas ou das perguntas que a situação-problema traz para o campo do debate. Nesta etapa, os problemas são propostos para estimular a participação dos alunos;

Figura 2 – Apresentação da situação-problema



Fonte: imagem gerada pelo Midjourney AI, 2023.

- **Terceiro momento:** hipóteses – consiste na busca por respostas intuitivas que possam suprir adequadamente as situações-problema propostas;

- **Quarto momento:** seleção das fontes de informação e planejamento da investigação. Nesta fase da sequência didática, os alunos são instigados a buscar fontes de informação que lhes ajudem a solucionar a situação-problema a eles apresentada;

- **Quinto momento:** coleta, seleção e classificação dos dados. Após a definição das fontes de informação, o passo seguinte consiste em coletar, escolher e catalogar os dados que são considerados úteis para resolver o problema apresentado aos alunos;

- **Sexto momento:** generalização das conclusões alcançadas. Neste momento da sequência didática, o professor faz a correlação entre as respostas que os estudantes apresentaram para o problema em destaque com o que a teoria aborda sobre esta temática;

- **Sétimo momento:** expressão e comunicação – é o momento que corresponde à avaliação,

Contudo, Cabral e Costa (2019, p. 29), ao reverem as concepções das SDs e sua estruturação, observa que elas podem ser uma sequência de aulas ou ainda a fração de uma aula.

Para este e-book, considerando o nível de ensino ao qual se destina, a natureza dos jogos teatrais e dramáticos e o objeto de conhecimento, faremos uma adaptação, baseados na pedagogia histórico-crítica (ALTOÉ; GASPARIN; NEGRÃO, 2010).

Nessa perspectiva, a organização didática do trabalho pedagógico passa pelas seguintes fases: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo.

Figura 3 – Problematização com todos os alunos juntos (os 3 ao fundo com TEA)



Fonte: acervo pessoal, 2022

A prática social inicial envolve dois momentos, um primeiro, no qual o professor “anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos e busca conhecer, através de um diálogo com os educandos, qual a

vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo” (ALTOÉ; GASPARIN; NEGRÃO, 2010, p. 102).

A segunda fase está organizada em três momentos: a problematização, na qual se explicita os principais problemas relacionados à prática social; a instrumentalização, que se refere ao trabalho a ser desenvolvido, e a catarse, ocasião em que “o educando traduz tudo o que apreendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado” (ALTOÉ; GASPARIN; NEGRÃO, 2010, p. 103).

Assim, tendo esse eixo como referência, organizamos nossas SDs nas seguintes etapas:

1º Contextualização: nessa fase, apresentaremos a proposta aos alunos, dando sentido e significado às ações que serão desenvolvidas, instigando a curiosidade e o interesse para participarem, bem como explicitando os objetivos de ensino e de aprendizagem, para organizarmos os combinados com o grupo.

2º Apresentação da proposta de trabalho e ações a serem desenvolvidas: nesse momento, será apresentada ao grupo a sequência de trabalho proposta e, considerando a natureza da nossa proposição, a importância da inclusão dos alunos com TEA (nível 1) nas atividades desenvolvidas.

3º Desenvolvimento das oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras: de acordo com o planejamento, serão desenvolvidas as oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras apresentadas ao grupo a partir dos objetivos de ensino e de aprendizagem estabelecidos.

4º Expressão e Comunicação: refere-se ao momento de avaliação por parte dos alunos, tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos e os elementos ou objetos de ensino propostos.

5º Novas proposições: refere-se ao processo de reflexão do professor acerca das atividades propostas e das realizadas, considerando a fase de expressão e

comunicação, para que possa propor novos encaminhamentos no processo de ensino e de aprendizagem.

DOS JOGOS TEATRAIS E OS ALUNOS COM TEA (NÍVEL 1)

As sequências de atividades aqui propostas foram idealizadas tendo os jogos teatrais como forma de estimular o aprendizado de alunos autistas na educação básica. De acordo com Grisa (2009), o contato com o teatro representa uma experiência em que os espectadores podem não somente conhecer a linguagem teatral, mas também se encantar pela arte ali retratada.

Consideramos os jogos teatrais neste trabalho na perspectiva dada por Spolin (2007), tendo em vista que se desenvolvem em grupo e privilegiam o processo de interação entre os participantes.

Para Spolin (2007, p. 27),

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

Figura 4 – Artistas bailarinas



Fonte: imagem gerada pelo Midjourney AI. 2023

Os jogos teatrais visam não somente estimular o aprendizado de estudantes com TEA (nível 1), mas também o desenvolvimento de habilidades, tais como a melhoria da autoestima, da autoconfiança e da desenvoltura nas interações sociais (TERUEL, 2018) e, ainda, avanços nas habilidades comunicativas e sociais neste público-alvo (GUERRERO; PADILLA, 2017).

Sabemos que esse público-alvo se comunica e interage com o mundo de forma diferente, por isso visualizamos os jogos teatrais – lugar onde se vê o outro – como um elemento importante e transformador, capaz de possibilitar a esses alunos (re)conhecerem o mundo e transformá-lo a partir de suas experiências pessoais e coletivas. O componente curricular relativo à Arte contempla as artes visuais, a dança, a música e o teatro, que se utilizam dos elementos visuais, sonoros, expressão facial, corporal, dinamismo e versatilidade, entre linguagem verbal e não verbal, as quais podem auxiliar no processo de inclusão, pois não existem limitações que possam ser consideradas obstáculos para a aprendizagem, visto serem linguagens que articulam saberes referentes a fenômenos artísticos e envolvem diversos códigos, diferentes habilidades e percepções estéticas, sensibilidade, intuição, pensamento, as emoções e as subjetividades como formas de expressões.

Os trabalhos de Spolin (2007) evidenciam que a prática de jogos teatrais voltada para o contexto escolar pode gerar os seguintes benefícios:

- a) desenvolvimento da habilidade da comunicação verbal (discurso);
- b) desenvolvimento da habilidade de comunicação escrita;
- c) aprimoramento da comunicação não verbal;
- d) melhora na concentração;
- e) maior aptidão para resolver problemas;

f) interação social.

Figura 5 – Cena de interação lúdica com os alunos



Fonte: acervo pessoal, 2022.

Vygotsky (1996) também evidencia a importância do jogo, tendo em vista que a criança, desde a mais tenra idade, manifesta processos criativos a partir do jogo, que não só reproduzem o que veem, mas auxiliam na reelaboração criativa de uma nova realidade em função de suas necessidades, cujas fantasias são reflexos da sua atividade imaginária ingênua, presente na educação infantil. Assim,

Os jogos são uma escola viva para a criança, educam-na física e espiritualmente. Sua importância é enorme para forjar o caráter e a visão de mundo do futuro homem. O jogo pode ser imaginado como uma forma dramática primária caracterizada pela inestimável peculiaridade que o artista, o espectador, o autor, o decorador e o montador do trabalho estão unidos na mesma pessoa. Nisso, a criação da criança adquire o caráter de síntese, suas esferas intelectual, emocional e volitiva vibram pela força natural da vida, sem excitação externa, sem qualquer tensão especial de sua psique. (VYGOTSKY, 1996, p. 28)

Figura 6 – intervenção do professor fantasiado para os alunos



Fonte: acervo pessoal, 2023

Além de ser uma atividade vital à criança, para que possa apreender o significado da realidade que a cerca e ainda favorecer a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky (1996) observa ser importante que o contexto escolar estimule a criação infantil, considerando o modo de vida, o meio ambiente das crianças, suas necessidades e possibilidades. Para o autor,

o teatro está mais relacionado do que qualquer outra forma de criação artística com os jogos, onde reside a raiz de toda criação infantil e, por isso, é a mais sincrética, ou seja, contém em si elementos dos mais diversos tipos de arte (VYGOTSKY, 1996, p. 28, tradução nossa).

Ao considerarmos a multiculturalidade brasileira, e em especial os alunos com TEA (nível 1), o teatro pode ser um agente mediador, abrindo espaços para

diferentes manifestações, potencializando a criatividade e criando condições para que esses alunos e seus respectivos grupos ressignifiquem suas vivências.

Acreditamos que o teatro é uma linguagem passível de contribuir no processo de inclusão, pois possibilita ao grupo de alunos não só olhar para si mesmo, mas ter maior consciência corporal, se reconhecer e experimentar suas limitações, bem como olhar para o outro, contribuindo para desenvolver valores como respeito, confiança, autoconfiança, formação do caráter, sensibilidade e humanidade.

Figura 7 – intervenção de palhaço em atividade de inclusão



Fonte: acervo pessoal, 2023

PROPONDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As SDs aqui propostas contemplam as orientações da BNCC (BRASIL, 2018, p. 40) para o nível das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), tendo em vista que as aprendizagens e o desenvolvimento infantil têm como eixo estruturante as interações e a brincadeira, de modo a assegurar “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 40). Para que isso ocorra, a Base apresenta cinco campos de experiência que contemplam experimentações concretas e situações para exploração de saberes e conhecimentos.

Figura 8 – Apresentação teatral em atividade da sequência didática



Fonte: acervo pessoal, 2018.

Tendo em vista que os jogos teatrais exploram a expressão corporal, a percepção espacial, o conhecimento sobre si e sobre o outro, a expressão emocional

e a construção da identidade, proporcionando uma experiência enriquecedora de experimentação de diferentes linguagens artísticas, selecionamos o campo de experiência **Corpo, gestos e movimentos** e os seguintes objetivos de aprendizagem, para a proposição das SDs:

1. (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
2. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
3. (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Gostaríamos ainda de salientar que o uso do teatro como uma possibilidade de inclusão já foi concretizado e tem apresentado resultados positivos, desde que tenhamos clareza dos objetivos estabelecidos. Essa clareza é necessária, pois muitas vezes a euforia e felicidade das crianças resulta em um comportamento que a escola não está ainda preparada para aceitar, e alguns podem julgar que o exercício da autonomia e expressividade por parte das crianças seja falta de disciplina ou ausência de controle da turma por parte do professor.

Mas é preciso perseverar, pois quando pensamos especificamente em incluir a criança com TEA (nível 1), estamos envolvendo e incluindo não só ela, mas todas as crianças, sem qualquer exclusão.

Objetivo da BNCC: EI03CG01

Este objetivo indica que o aluno deve “criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” (BRASIL, 2018, p. 47)

Para este objetivo, organizamos atividades a serem desenvolvidas em 4 aulas de 30 a 50 minutos possíveis para essa faixa etária, pois envolvem ações que implicam em movimento do corpo e expressão corporal e facial.

Figura 9 – Crianças no palco durante atividade de conscientização cultural



Fonte: imagem gerada pelo *Midjourney AI Image Generator*, 2023

1º Contextualização:

Nessa fase, faremos as seguintes perguntas aos alunos:

- a. Já assistiram algum espetáculo de teatro?
- b. Visitaram algum teatro?
- c. O que tem no teatro?

Caso os alunos não tenham ido ou assistido a alguma peça teatral, o Professor¹ apresentará algumas figuras para ampliar o conhecimento sobre o tema, como por exemplo:

➤ Para que serve o teatro?

Nesse momento, o professor explorará com as crianças como percebem o teatro e abordará a importância dele como uma linguagem possível para expressar sentimentos, além de desenvolver diferentes habilidades. Evidenciará que o jogo teatral e dramático é um processo que faz parte do cotidiano deles quando brincam de faz de conta.

Ainda nesse momento, o professor evidenciará que todos podem fazer teatro e que este inclui outras artes, como a dança, o circo, a música etc.

➤ O que faremos?

Apresentaremos então a proposta aos alunos, explicitando os objetivos de ensino e de aprendizagem, que neste caso é criar expressão de sentimentos, sensações e emoções com o corpo, e organizaremos ainda os combinados com o grupo que, para essa proposta, incluem:

1. aguardar sua vez;
2. auxiliar os colegas com TEA (nível 1) a participarem das atividades;
3. utilizar somente o corpo, não podem falar;
4. experienciar as atividades.

¹ Como este material tem como referência o trabalho desenvolvido por um professor, manteremos essa designação, mas estamos nos referindo a todos/as profissionais que atuam na Educação Infantil.

2º Apresentação da proposta de trabalho e ações a serem desenvolvidas

Atividades a serem desenvolvidas:

“Siga o líder”

“Exploração de Personagens”

“Jogo das Estátuas”

Saberes e conhecimentos a serem explorados

Neste tópico, esperamos que os alunos vivenciem jogos de imitação para expressar sentimentos realizando gestos, expressões faciais e mímicas, explorando interesses, sentimentos, sensações ou emoções. Para tanto, exploraremos o esquema corporal a partir da utilização do corpo e das possibilidades motoras, sensoriais e expressivas de cada um.

3º Desenvolvimento das oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras

Este momento consistirá em duas fases. São elas:

1. Jogo denominado de "Siga o Líder". Para desenvolver esta brincadeira, o professor deve considerar as possibilidades do espaço e da turma. Ela pode ser desenvolvida de forma estática, com os alunos sentados em roda, ou mesmo de modo dinâmico, com os alunos circulando pelo espaço, enquanto seguem o líder.

O professor iniciará os comandos e, assim que o grupo seguir o líder, o comando deve ser passado para outro componente do grupo. É importante que todos eles possam experimentar o papel de líder.

2. Esta fase denominamos de “Exploração de Personagens”, na qual cada criança elege um personagem de sua preferência para imitá-lo e representá-lo ao grupo, para que os colegas adivinhem quem é.²

Posteriormente, as crianças deverão representar uma estátua do seu personagem e os colegas auxiliam dando dicas de como pode melhorar essa “estátua”.

4º Expressão e Comunicação

Este momento será o de avaliação por parte dos alunos, no qual o professor retomará os saberes e conhecimentos que seriam explorados, sendo, neste caso, o fato de os alunos vivenciarem jogos de imitação para expressar sentimentos realizando gestos, expressões faciais e mímicas, explorando interesses, sentimentos, sensações ou emoções.

Para tanto, os alunos deveriam aguardar sua vez para realizarem as atividades, auxiliar os colegas com TEA (nível 1) a delas participarem, utilizarem somente o corpo e não a fala para experimentar as atividades.

Para uma melhor avaliação, é importante que o professor faça essa expressão e comunicação a cada fase do trabalho desenvolvido, visto que serão em dias alternados, e registre em um painel, para que ao final do processo faça uma avaliação geral com os alunos. O quadro 1 apresenta um exemplo de um painel para coleta desses dados, na qual o professor registrará os nomes ou o número de alunos e suas ações:

² Caso os alunos tenham dificuldade, essa atividade pode ser desenvolvida anteriormente, para que entendam o que se espera deles nesse momento. Uma estratégia é utilizar figuras de personagens que conhecem, como por exemplo a das histórias exploradas anteriormente, ou outro recurso, para que escolham a que mais lhes agrade e represente.

Quadro 1 – Painel para registro da Expressão e Comunicação EI03CG01

| Etapas | Esperei minha vez | | Auxiliei o colega | | Usei meu corpo em vez da fala | |
|---|-------------------|-----|-------------------|-----|-------------------------------|-----|
| | SIM | NÃO | SIM | NÃO | SIM | NÃO |
| Siga o líder | | | | | | |
| Exploração de Personagens: estátua | | | | | | |
| Exploração de Personagens: criação da história | | | | | | |
| Apresentação | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A cada momento, o professor registra a participação ou não dos alunos, para ao final fazer uma roda de conversa e discutir os resultados encontrados.

Poderá ainda, a partir dessa conversa, estabelecer novos combinados ou reforçar os que precisam ser cumpridos. Vale ainda lembrar a importância de trazer para essa discussão a questão da inclusão e a necessidade da participação de todos que fazem parte do grupo, observando os diferentes tipos de participação, em função das peculiaridades de cada um.

5º Novas proposições

Esta é uma fase que envolve apenas o professor e sua reflexão acerca das atividades propostas e das realizadas. Deve considerar os dados registrados durante a execução da atividade e em especial o retorno dos alunos, a fim de que possa propor novos encaminhamentos para o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente para a inclusão dos alunos com TEA.

Como já observamos anteriormente, as características desses alunos variam de caso a caso e, apesar da proposição ser para aqueles que estão no nível 1, se faz necessário que o professor esteja atento às possibilidades do seu aluno, em particular.

Objetivo da BNCC: EI03CG02

Este objetivo indica que o aluno deve “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 47).

Para este objetivo, organizamos atividades a serem desenvolvidas em 5 aulas de 30 a 50 minutos possíveis para essa faixa etária, pois envolvem ações que exploram o corpo em brincadeiras e jogos. Na primeira aula, o professor explorará a contextualização, apontando aspectos importantes para a continuidade das atividades. Como são duas as oficinas propostas, sugerimos que, para cada uma delas, o professor utilize duas aulas.

Figura 10 – Apresentação teatral do professor/autor e atriz convidada para todos os alunos sem exclusão



Fonte: acervo pessoal, 2023.

1º Contextualização

Nesta fase, faremos as seguintes perguntas aos alunos:

- a. Qual foi o personagem que vocês escolheram para representar?
- b. Das ações do seu personagem, o que é possível na realidade? O que é impossível na realidade?
- c. Quais foram as dificuldades que vocês tiveram para representar seus personagens?
- d. O que é que seu personagem faz e que você gosta?
- e. O que é que seu personagem faz e que você não gosta?
- f. Dos personagens que seus colegas fizeram, quais aqueles que você gostaria que brincassem com o seu?

É importante, nessa contextualização, em especial quando as crianças apontarem as dificuldades, facilidades, gostos etc., diferenciar o que é possível um personagem fazer (é real) e o que não é possível (faz parte da nossa imaginação), bem como os valores que permeiam as ações dos personagens.

Neste momento, apresentaremos ainda o objetivo da atividade, que é verificar se eles demonstram controle e o usam adequadamente em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Organizaremos ainda os combinados com o grupo que para essa proposta incluem:

1. escutar seus colegas;
2. esperar a sua vez de falar auxilia os colegas com TEA (nível 1) a participarem das atividades;
3. experimentar as atividades.

2º Apresentação da proposta de trabalho e ações a serem desenvolvidas

Atividades a serem desenvolvidas:

“Criação da história dos personagens”

“Apresentação das histórias”

Saberes e conhecimentos a serem explorados:

Neste tópico, exploraremos o esforço dos alunos em: adequar seus movimentos corporais ao seu personagem em situações individuais e coletivas; participar de conversas em pequenos grupos, escutando seus colegas e esperando a

sua vez de falar para organizar sua apresentação; e utilizar o jogo teatral para encenar e/ou dramatizar a produção do seu grupo.

Para tanto, os alunos devem explorar as possibilidades do seu corpo e o espaço a fim de criarem suas histórias, bem como utilizarem a linguagem oral na elaboração dos diálogos e as recontarem na apresentação que farão aos colegas a partir dos jogos expressivos de linguagem corporal.

3º Desenvolvimento das oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras

Este momento consistirá em duas fases. São elas:

1. As crianças formarão grupos para criarem uma história ou sequência de ações dos personagens escolhidos anteriormente. Para essa improvisação, o professor poderá auxiliá-los sugerindo ações cotidianas, como, por exemplo, o personagem escovando os dentes, tomando banho, cumprindo sua missão etc.

2. Nessa fase, as crianças apresentarão ao grupo/classe a história que criaram. Se necessário, poderão ensaiar e fazer os ajustes finais das cenas criadas por eles. É importante que, como no teatro, eles consigam repetir o que planejaram, e cabe ao professor lembrá-los dos combinados e valorizar o esforço de todas as crianças, independentemente de suas habilidades.

Figura 11 – Roda de conversa / comunicação em círculo



Fonte: acervo pessoal.

4º Expressão e comunicação

Este momento será o de avaliação por parte dos alunos, no qual o professor retomará os saberes e conhecimentos que seriam explorados, sendo, neste caso, os de criação de suas histórias em grupo e apresentação delas, segundo o roteiro previamente criado por eles. Também nessa fase é importante que o professor registre a avaliação dos alunos, para que possa explorar os aspectos positivos e negativos. Um possível registro seria o seguinte:

Quadro 2 – Painel para registro da Expressão e Comunicação EI03CG02

| ETAPAS: | Contribuiu com ideias para a elaboração da história | Escutou e aceitou as sugestões dos colegas | Participou da apresentação para o grupo |
|----------------------------|--|---|--|
| CRIAÇÃO DA HISTÓRIA | | | |
| APRESENTAÇÃO | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

5º Novas proposições:

Esta é uma fase que envolve uma avaliação geral por parte do professor a partir das reflexões acerca das atividades propostas e das realizadas. Deve considerar os dados registrados durante a execução da atividade e em especial o retorno dos alunos, a fim de que possa propor novos encaminhamentos para o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente para a inclusão dos alunos com TEA (nível 1).

É importante reforçar que as características desses alunos variam de caso a caso e, apesar da proposição ser para aqueles que estão no nível 1, se faz necessário que o professor esteja atento às possibilidades do seu aluno, em particular.

Objetivo da BNCC: EI03CG03

Este objetivo indica que o aluno deve “criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (BRASIL, 2018, p. 47). Para este objetivo, organizamos atividades a serem desenvolvidas em 2 aulas de 30 a 50 minutos possíveis para essa faixa etária.

Figura 12 – Explorando movimentos e expressões



Fonte: imagem gerada pelo *Midjourney AI Image Generator*. 2023

1º Contextualização

Nessa fase, faremos as seguintes perguntas aos alunos:

- a) Como nosso corpo pode demonstrar nossas emoções e nossos sentimentos, sem usarmos nossa voz?
- b) Quais são as emoções que consigo demonstrar com meu corpo, sem usar minha voz?
- c) É possível imitar a expressão dos meus colegas?

Apresentaremos ainda o objetivo da atividade, que é verificar se eles criam movimentos utilizando o corpo de diferentes formas, e organizaremos ainda os combinados com o grupo que, para essa proposta, incluem:

1. observar as expressões dos seus colegas;
2. esperar sua vez para participar;
3. auxiliar os colegas com TEA (nível 1) a participarem das atividades;

4. experimentar as atividades.

2º Apresentação da proposta de trabalho, ações e atividades a serem desenvolvidas:

“Espelho”

“Roda Cantada”

Saberes e conhecimentos a serem explorados

Neste tópico, exploraremos os movimentos corporais ao brincar e dançar, bem como a dramatização como forma de expressão em suas brincadeiras, a participação em jogos de imitação e a reprodução de expressões dos colegas.

Para tanto, os alunos devem explorar sua imaginação, seu esquema corporal, a imitação como forma de expressão e a linguagem dramática, musical e corporal.

3º Desenvolvimento das oficinas e/ou atividades e/ou brincadeiras

Este momento consistirá em duas fases. São elas:

1. A atividade de “Espelho”, na qual as crianças são organizadas em duplas e devem se sentar uma em frente à outra. Uma delas faz uma expressão facial para que a outra possa reproduzir, como se estivesse em um espelho. A cada expressão repetida, muda-se o papel: quem copiou passa a criar sua expressão para ser reproduzida pelo colega.

2. A “Roda Cantada” é uma atividade que resgata as diferentes expressões criadas pelas crianças e as insere em uma música. O fato de ficar em roda facilita

que as crianças observem seus colegas e as representações que fazem. A música é uma adaptação da “Casa do Zé”³:

CASA DO ZÉ

Para entrar na casa do Zé, tenho que bater o pé

(bate os pés)

Le le á, agora já posso entrar?

Para entrar na casa do Zé, tenho que fazer cara de choro e bater o pé

(faz cara de choro e bate os pés)

Le le á, agora já posso entrar?

Para entrar na casa do é, tenho que fazer cara de feliz e bater o pé

(faz cara de feliz e bate os pés)

Le le á, agora já posso entrar?

Para entrar na casa do é, tenho que fazer cara de bravo e bater o pé

(faz cara de bravo e bate os pés)

Le le á, agora já posso entrar?

Para entrar na casa do Zé, tenho que fazer cara de assustada e bater o pé

A música segue com o professor explorando as diferentes representações realizadas pelos alunos. Caso queira, o professor pode ainda utilizar a música “Cara

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vZEU2N0cvU>. Acesso em 07 de maio de 2023.

de quê⁴. É importante que o professor observe o nível dos seus alunos com TEA (nível 1), para que possa realizar a atividade sem comprometer sua participação, atentando para o volume da música e dos gestos. Se necessário, a batida de pé pode ser apenas o movimento, sem o som.

4º Expressão e comunicação

Este momento é o de avaliação por parte dos alunos, no qual o professor retomará, além da participação, a imitação como forma de expressão e a linguagem dramática, musical e corporal desenvolvida por eles. Também nessa fase, a partir do registro, ele pode explorar os aspectos positivos e negativos com seus alunos. Um possível registro seria o seguinte:

Quadro 3 – Painel para registro da Expressão e Comunicação EI03CG02

| Etapas | Criou a expressão para o colega | Recriou a expressão criada pelo colega | Participou da roda cantada apresentando os movimentos propostos |
|---------------------|--|---|--|
| Espelho | | | |
| Roda Cantada | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w9AvcijA6uY>. Acesso em 07 de mai de 2023.

5º Novas proposições:

Como nas proposições anteriores, essa fase envolve uma avaliação geral por parte do professor a partir das reflexões acerca das atividades propostas e das realizadas. Deve considerar os dados registrados durante a execução da atividade e, em especial, o retorno dos alunos, a fim de que possa propor novos encaminhamentos para o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente para a inclusão dos alunos com TEA (nível 1).

É importante reforçar que as características desses alunos variam de caso a caso e, apesar da proposição ser para aqueles que estão no nível 1, se faz necessário que o professor esteja atento às possibilidades do seu aluno, em particular. Nessa proposição, é preciso observar se os ruídos podem e devem ser minimizados para os alunos com TEA, se conseguem reproduzir os movimentos dos colegas e partir desses dados, organizar as atividades de modo a contemplar suas necessidades.

Figura 13 – Conduzindo reflexão e avaliação com os alunos em círculo após realização das atividades inclusivas



Fonte: acervo pessoal, 2023.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Essas são apenas algumas sugestões de sequência didática, que podem ser adaptadas de acordo com as necessidades e características das crianças com TEA, bem como do contexto escolar.

Sabemos da importância do apoio de profissionais especializados, como educadores e terapeutas, para garantir a adequação das atividades e a inclusão plena de todas as crianças, pois eles muitas vezes nos orientam para explorarmos cada vez mais as possibilidades desses alunos.

Reforçamos ainda que as atividades devem ser adaptadas às necessidades individuais dessas crianças, levando em consideração suas habilidades cognitivas, sensoriais, sociais e seus interesses, pois, segundo Spolin (2007, p. 9), é essencial trabalharmos "com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar".

Acreditamos que os jogos teatrais são um recurso para promover condições de inclusão não só para alunos com TEA, pois acreditamos que todos os indivíduos possuem potencial de aprendizado, e é nosso dever disponibilizar atividades acessíveis para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Nair; GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko (Org.). **Didática: processos de trabalho em sala de aula** Maringá: Eduem, 2010.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

CABRAL, Natanael Freitas; COSTA, Acylena Coelho. **Sequências didáticas: olhares teóricos e construção** Belém: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2019.

GRISA, Aline Cristiane. **Em três atos: jovens e teatro**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 122f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. p. 85.

GUERRERO, Luz Coy.; PADILLA, Ernesto Martin. **Habilidades sociales y comunicativas a través del arte emóvenes com transtorno del espectro autista**. **Estud. Pedagóg.**, v.43, n.2, p. 47- 64, 2017.

LIMA, Penélope Lopes. **O uso do teatro enquanto recurso artístico e instrumento de intervenção no transtorno do espectro autista: uma revisão de literatura**. **Journal of Specialist Scientific Journal**, v.4, n.4, p. 1 – 18, 2018.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SANTOS, Paloma Barboza; MARTINS JUNIOR, Alcindo da Silva. Contribuições de uma sequência didática sobre reprodução humana para processo de aprendizagem de alunos marajoaras. **Scientia Plena**, v.19, n.3, p.1 – 10, 2023.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TERUEL, Tomás Motos. Teatro y desarrollo positivo: un estudio con adolescentes valencianos. **Journal of Education**, v.6, n.2, P. 184 – 205, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionov. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid, Akal, 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA; ARNAU. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico]– Porto Alegre : Penso, 2014. E-PUB. Disponível em: <<https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11420/69601/como-aprender-e-ensinar-competencias.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2023.

