

Universidade de São Paulo
Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes
Curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”

**JANGADA, ALEGORIA E JOGO: UM RELATO DE UMA TENTATIVA PEDAGÓGICA
EM ARTES CÊNICAS *COM* PESSOAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

NICHOLAS BELEM LEITE

SÃO PAULO
2022

NICHOLAS BELEM LEITE

**JANGADA, ALEGORIA E JOGO: UM RELATO DE UMA TENTATIVA PEDAGÓGICA
EM ARTES CÊNICAS *COM* PESSOAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Monografia apresentada à Escola de Comunicações
e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de especialista em Arte na Educação.

Orientador: Dr. Samir Signeu Porto Oliveira.

SÃO PAULO

2022

DEDICATÓRIA

A

Adrian, Allan, Arthur A., Arthur L., Arthur N., Beatrice, Bianca, Bruno, Bryan, Carolina, Cristian, Davi, Dominik, Eduardo, Eike, Eliza, Endrew, Enzo, Felipe, Francisco, Gabriel, Giovanna, Gustavo C., Gustavo R., Hian, Isabelly, João H., João Z., Kauan, Kauan V., Julia, Heitor, Henrique, Hugo, Kaylane, Leonel, Lucas, Lucas S., Manuela, Mariana, Marcello, Miguel, Pedro, Robert, Sara, Stefanne, Viviane, Wallace, Yasmin e Yuri.

AGRADECIMENTOS

À minha família, sobretudo na figura de minha mãe, Maiza.

À Bárbara Cabral e a Carlos Avelino, professores que me ensinaram, antes de Teatro, que Educação é uma ação que se faz *com* pessoas.

À Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Guarujá, pelo chamado e confiança.

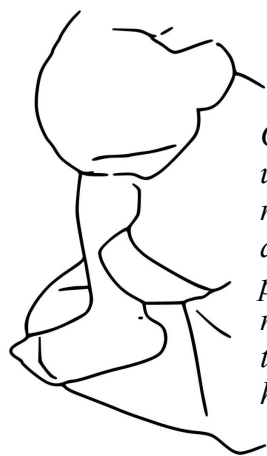
Ao meu orientador Samir Signeu, pela orientação delicada e pela troca poética.

À Ingrid Dormien Koudela, pela fé nessa *tentativa* em águas novas, e pelo impulso.

Aos professores e professoras do Curso de Especialização em Arte na Educação: Teoria e Prática desta edição, assim como à equipe de coordenação, pelo empenho na adaptação das aulas e planejamentos durante um período de grandes incertezas.

Aos meus colegas de curso, corpos que se dedicaram, sábado após sábado, para criar uma proximidade impedida em inteireza, mas que (re) inventaram o acolhimento, e que persistiram na aspiração de aprender a ensinar a presentificar a poesia.

Aos meus alunos e alunas, artistas autistas, por me permitirem entrar no mar.



Como o acaso persistiu em manifestar para comigo uma espécie de mansidão, acabei nomeadamente responsável por uma rede em que crianças ditas autistas vinham viver, daí a necessidade de eu me perguntar o que humano quer dizer, sendo a resposta: nada. Humano é o nome de uma espécie, tendo a espécie desaparecido daquilo pelo que o homem se toma.

(Fernand Deligny)

RESUMO

Esta monografia pretende-se um relato do percurso artístico, pedagógico e poético em Teatro das crianças, adolescentes e jovens autistas participantes do Projeto Capacitação Inclusiva, de autoria e responsabilidade da Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Guarujá (APAAG). No plano do Projeto, estruturado para durar dez meses, prescreveu-se a oferta dos cursos de Música, Teatro e Educação Física, e é sobre as concepções de Arte/educação e Pedagogia do Teatro descritas em Capacitação Inclusiva que se dedica esta pesquisa. Ao analisarmos as justificativas apresentadas pela APAAG (uma Organização Social) para a inclusão da Arte, e especificamente do Teatro, em seu programa de formação de pessoas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), depreendemos a presentificação da perspectiva contextualista (utilitarista) de ensino de Arte no Projeto. Com base nessa avaliação, este trabalho problematiza se é possível, em contextos de neuroatipicidade, fazer e pensar Teatro priorizando o desenvolvimento artístico e estético dos indivíduos. Argumentando a favor, este texto apresenta um recorte da *jangada*, ou da tentativa pedagógica, empreendida na APAAG entre Abril de 2021 e Janeiro de 2022, fundamentada pela associação entre a abordagem do Teatro como Alegoria e o Sistema de Jogos Teatrais, os *Theater Games*. Deseja-se partilhar os caminhos percorridos *com* pessoas autistas de variadas idades; um percurso artístico-pedagógico que se desenhou em resposta a uma proposta limitadora. Essa experiência, artística e autística, é exemplificada por meio da descrição das sequências cênicas: “Na cidade apagada, crianças sem rosto brincam com barcos de papel” e “Alegoria da Natureza”. Os construtos de Eisner, Koudela, Spolin e Deligny estruturam a *jangada*, que se atreve na travessia do mar na afirmação da pessoa autista como sujeito epistêmico e como sujeito estético.

Palavras-chave: Alegoria; Arte/educação; Autismo; Jogos Teatrais; Pedagogia do Teatro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO / HORIZONTE	8
1. Acerca das águas... e das outras partes do mar	10
2. Acerca das tábuas que organizam a jangada	15
3. Acerca dos retratos vivos de uma viagem alegre	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS / LIMBO	37
REFERÊNCIAS	40
ANEXOS	43
Anexo A: Leitura da imagem “Barquinhos de papel 2”, de Ivan Cruz	43
Anexo B: Leitura da imagem “Sede de Vida”, de Nivaldo Rosa	45
Anexo C: Texto poético: “Alegoria da Natureza”	47
Anexo D: Acesso a uma videoaula sobre o projeto	48



INTRODUÇÃO / HORIZONTE

Uma jangada, quando encontra o mar, se deseja manter-se na superfície, não confronta a água. Por saber que perderia, sendo frágil, qualquer luta contra o que é imenso e profundo, aceita os movimentos das ondas, fortes ou mansos, que acompanha para inventar a sua jornada. Quando sobre o mar, uma jangada não impõe as suas formas, mas se mostra feita de troncos unidos com a frouxidão da deferência; anuncia, na sua conformação, que no seu corpo há espaço para a água, e que, portanto, molhar-se inteira, da base à vela, é uma espera. A jangada não quer ensinar ao mar o seu ritmo; não quer mudar o mar. Não pretende estar *sobre* ele, na verdade, mas andar *com* ele, porque é a cadência marinha que a levará... para onde for. A jangada quer ir.

Este trabalho é o relato da experiência singular do percurso de uma jangada que, entre os meses de Abril de 2021 e Janeiro de 2022, navegou *com um* mar de Guarujá, cidade do litoral de São Paulo. Esse foi o período de execução do Projeto Capacitação Inclusiva, de responsabilidade da Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Guarujá (APAAG), que será refletido com mais profundidade no primeiro capítulo desta monografia, e que motivou, inicialmente, a composição desta pesquisa. Idealizado pela APAAG, Capacitação Inclusiva foi um projeto contemplado pelo edital nº 001/2021, de Chamamento Público do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Guarujá, dirigido à seleção de Projetos de Organizações da Sociedade Civil interessadas em concessões para captação de recursos financeiros.

Favorecida pelo referido edital, a APAAG deu início a uma ação formativa voltada para a valorização e garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, com laudos respeitantes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), e/ou a quadros de Deficiência Intelectual (DI), atendidos pela instituição (APAAG, 2021, p. 4). Estruturalmente, o Projeto Capacitação Inclusiva propôs o oferecimento de práticas em Educação Física e Arte (Música e Teatro) objetivando a qualificação profissional e estimulação (cognitiva, motora, social) de pessoas de desenvolvimento atípico. Foi a apresentação da proposta para a atividade educativa em Teatro, lida em tal documento, sugerida para a aplicação com pessoas autistas¹ que disparou em mim (aqui, em primeira pessoa, depondo como um artista-educador confrontado com um problema) o desejo de esboçar, e formalizar, uma

¹ Apesar de as/os participantes do Projeto Capacitação Inclusiva, em sua maioria, terem comorbidades associadas ao Autismo, como Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), Esquizofrenia, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e algum grau de Deficiência Intelectual, o enfoque deste trabalho será sobre TEA. Isso em razão de os professores envolvidos no Projeto nunca terem tido acesso aos laudos das/os alunas/os envolvidas/os, por parte da coordenação da APAAG, mesmo que requisitados. A única informação obtida pelos educadores foi a de que todas/os as crianças, adolescentes e adultos do Projeto pertenciam ao espectro do Autismo, em seus diferentes graus. Então, o TEA é assumido como parâmetro de investigação desta monografia.

*tentativa*², uma opção ao que identifiquei como uma proposição de ensino de Arte sem Arte. Em Capacitação Inclusiva, nenhum dos objetivos definidos incluía saberes artísticos ou estéticos; foi esse o fator que motivou o curso da experiência que se deseja narrar aqui.

O que se pretende demonstrar, nestas páginas, é, antes de tudo, *um caminho navegado* de ensino e aprendizagem de Teatro, baseado no pressuposto contemporâneo de que, de acordo com o que nos dizem Ferraz e Fusari (2009), na campo da Educação³, o grande desafio relacionado ao ensino de Arte é garantir que ele aconteça objetivando a formação artística e estética. Defende-se aqui que tal propósito persiste na formação de pessoas autistas, lidas como sujeitos epistêmicos e como sujeitos estéticos. Se existe capacidade de aprendizagem, percepção e poetização – e esse será o enfoque do TEA nesta pesquisa, especialmente discutido no primeiro capítulo –, é mínimo e, didaticamente responsável, que a essas pessoas se proporcione uma perspectiva de Pedagogia do Teatro baseada em suas possibilidades, mais do que em suas faltas. O processo de construção das performances: “Na cidade apagada, crianças sem rosto brincam de barcos” e “Alegoria da Natureza” será relatado no terceiro e último capítulo, exemplificando esta experiência.

A estrutura da jangada que desliza *com* o mar autista, suportando movimentos e ideações, é formada, principalmente, pelo tripé Koudela, Spolin e Eisner, cujas contribuições serão citadas, especialmente, no capítulo dois. E, comunique-se, “a jangada não é um programa, uma doutrina, uma instituição ou utopia” (MENDES, 2017, p. 52). É, de acordo com o poeta e pedagogo que a esmiuçou, uma forma rudimentar de atravessamento; uma *tentativa* de sobrevivência pedagógica a partir da constatação, incontroversa, da necessidade de compreensão, docilidade e calma frente à profunda experiência autística (DELIGNY, 2015). A “pedagogia subversiva” (MENDES, 2017, p. 33) de Fernand Deligny, desse modo, consolida este arcabouço, em um ensaio de aproximação ao pensamento deste autor, cujas ideias incluem-se neste texto feito a água que atravessa os vãos da jangada com consciência de que eles existem para a sua passagem, e que o seu curso ondulado altera a direção da barca a cada vez que ela, transportando partes do mar, encosta as tábuas.

² *Tentativa* foi o nome que o poeta e professor francês Fernand Deligny escolheu, antes de *jangada*, para nomear as suas experimentações no campo da Pedagogia. *Tentativas* são ações contrapoder, antipedagógicas, desenvolvidas de forma a criar fissuras no que está institucionalizado, como, por exemplo, o modo de educar crianças autistas. A ideia de *tentativa* incorpora noções de fragilidade e precariedade, por não serem novas doutrinas, mas experimentações. A *tentativa* na APAAG estruturou-se a partir de aulas semanais de 50 minutos por turma/aluno (para alguns estudantes, em geral de casos severos, eram oferecidos horários individuais), em um total de 24 horas de trabalho por semana.

³ As autoras Ferraz e Fusari referem-se, no texto citado, à educação formal. No entanto, a sua ideia é aqui ampliada para o campo da educação não formal, aquela que ocorre em espaços fora do sistema tradicional de ensino, como as Organizações da Sociedade Civil, como a APAAG. Como vemos, nesses locais, ainda que com parâmetros diversos, ocorre, também, a formação artística.

1. ACERCA DAS ÁGUAS... E DAS OUTRAS PARTES DO MAR

*DIGNIDADE – Ser si mesmo em qualquer idade;
a aceitação de uma pessoa sem tentar alterá-la [...].*

(Viola Spolin)

Para que Arte na Educação? Essa questão, concisa e complexa, é, objetivamente, aquela a que se dedica este capítulo. E ela abre-se para uma outra, também de interesse destas linhas: para que Arte, e especificamente o Teatro, na Educação de pessoas autistas? Sem pretender justificar a presença da Arte, e de seus âmbitos, a partir de termos de aplicabilidade e utilidade, em qualquer situação formativa, a manifestação dessas provocações destina-se a, se de algum modo refletidas, apoiar e reorientar as escolhas da tentativa pedagógica que, ao longo deste trabalho, será descrita. Antes, no entanto, de voltarmos a nossa atenção para alguns – dos diversos – construtos teóricos que englobam perguntas similares, propõem-se pensar sobre a concepção de Arte/educação que o Projeto Capacitação Inclusiva, indicado na Introdução desta monografia, retrata e divulga.

Em linhas gerais, o Projeto, na apresentação de seus três cursos: Educação Física, Música e Teatro, organiza-se a partir de cinco grandes objetivos: i. assegurar o direito à cultura, esporte e ao lazer da pessoa autista e/ou com DI; ii. estimular o seu desenvolvimento global⁴; iii. qualificar profissionalmente adolescentes e adultos participantes⁵; iv. promover formação moral e v. ensinar sobre sustentabilidade (APAAG, 2021). Ao discorrer sobre o encaminhamento em Artes Cênicas, precisando a contação de histórias, em seu contexto, como recurso principal de ação com a área, o Projeto explica-a como meio para tratar temas como “[...] inclusão, mentira, amizade, bondade etc” (Ibid., p. 12). No Projeto, o exercício do Teatro, genericamente, esboça-se como um artifício para a aprendizagem de habilidades não vinculadas à Arte, necessariamente, e é aventando como uma “oficina terapêutica” (Ibid.) destinada, sobretudo, à capacitação profissional dos atendidos⁶. O Teatro, prospectado de uma ótica pedagógica edificante – de modelação moral, de ajustamento social – contribuiria para a capacitação laboral de autistas, interpretada, por isso, como inclusiva.

A APAAG, em Guarujá, realiza um trabalho fundamental de assistência e de formação de pessoas do Transtorno do Espectro Autista, seu público de atenção principal. Desde 2000, ano de sua fundação, promove, com os limitados recursos do aporte municipal, das doações que angaria e dos eventos que planeja, atendimentos terapêuticos⁷ e educacionais gratuitos. É, por isso, uma

⁴ Em uma perspectiva intervencionista, isto é, de estímulo sobre necessidades.

⁵ Que, porventura, tenham interesse em uma das áreas do Projeto.

⁶ Os participantes do Projeto, no jargão da APAAG.

⁷ Em intervenção comportamental, psicoterapia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Musicoterapia e Terapia ocupacional.

entidade de interesse público, que acolhe a demanda comunitária de apoio a autistas. Contudo, na leitura dos posicionamentos da Instituição, no corpo do Projeto Capacitação Inclusiva, no que diz respeito à atividade artística, em especial a teatral, revela-se a falta de definição sobre o potencial educativo do Teatro enquanto âmbito da Arte, e o seu papel, singular, no crescimento das pessoas que motivam a criação do Projeto. A ausência de objetivos voltados à aprendizagem estética, e a saberes próprios ao Teatro, por exemplo, confirmam essa ideia.

Ao nos dedicarmos à revisão das concepções de ensino de Arte que convivem, destoantes e afins, na contemporaneidade, veremos que as variadas tendências do que hoje podemos chamar de Arte/educação brasileira foram, e são, configurações orientadas por perspectivas sociais sobre definições de Arte, Educação e aprendente. O que, em uma época, pensa-se sobre Arte, intenções de aprendizagem e sobre os indivíduos a aprender influencia propostas curriculares e métodos de ensino. Para Elliot Eisner (EUA, 1933-2014), segundo Barbosa (2010), as diferentes visões sobre Arte/educação podem ser classificadas conforme as funções atribuídas à Arte na Educação. Para o autor, os entendimentos persistentes em nossa época, são: Arte como autoexpressão; solução criadora de problemas; desenvolvimento cognitivo; cultura visual; disciplina; desenvolvimento da performance acadêmica e preparação para o trabalho.

A respeito dessa última, Rabêllo (2009, p. 349), lembra-nos que:

No Brasil, a ideia de preparação para o trabalho surge ao final do século XIX e enfatiza uma função apontada pela revolução industrial, relacionada com a necessidade de desenvolver habilidades úteis para as diversas profissões e flexibilizar o indivíduo para ser capaz de desempenhar diferentes tarefas na construção civil e na produção industrial, enfatizando não os objetivos artísticos, mas sim os conceitos geométricos e a perspectiva linear.

Do século XIX, herdou-se o entendimento, que por vezes perdura, da equivalência entre a aprendizagem da Arte e a capacitação profissional, concepção que, oficialmente, na década de 30 do século XX, deu lugar a outra: a da autoexpressão criadora. Resultante da crítica de pensadores modernistas aos métodos acadêmicos de ensino de Arte⁸, tal atitude, relacionada à Escola Nova, jogou luz sobre a expressão individual interpretada como manifestação afetiva. Nesse contexto, o “ensino de Arte [...] direciona-se para a expressão livre”, de acordo com Ferraz e Fusari (2009, p. 49), o que significava a valorização do trabalho autoral do aluno, quase sempre sem intervenção do professor, de forma a não corromper a sua originalidade. No entanto, essa concepção também foi estruturalmente revisada, abrindo espaço, após o tecnicismo dos anos 70, ao pós-modernismo nacional no ensino de Arte: o movimento de Arte/educação (como cognição).

⁸ Baseados no modelo de cópia, e de reprodutibilidade, sem espaço para a expressão criadora.

Embora Eisner afirme que a visão de Arte/Educação mais fortemente implantada no imaginário popular é a ligada à expressão criadora difusa interpretada como algo emocional e não mental, como atividade concreta e não abstrata, como trabalho das mãos e não da cabeça, o movimento de Arte/Educação como cognição impõe-se no Brasil. Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. (BARBOSA, 2010, p. 17).

A partir dessas leituras, observa-se uma aproximação do Projeto da APAAG às ideias que guiaram a tendência de ensino de Arte como preparação para o trabalho. A intenção de adequar o indivíduo para o desempenho de funções laborais, aliada ao treino de habilidades úteis, atravessa Capacitação Inclusiva. Ao limitar o ensino-aprendizagem de Teatro à aquisição de competências extra-arte (desenvolvimento moral, treinamento social, realização de ações cotidianas básicas e a conscientização ambiental), o Projeto ignora o papel distintivo que a Arte pode ter na vida de um sujeito – autista, também –, que é ser um caminho para a mobilização de pensamentos, sensações e sentimentos para a criação de formas poéticas.

Eisner, destacado pesquisador da relação entre Arte e cognição, ao investigar sobre como a Arte contribui para o desenvolvimento da inteligência, afirmou que a área aprimora a cognição ao auxiliar no “refinamento de nosso sistema sensorial e no cultivo de nossa imaginação” (2004, p. 11, tradução nossa). Acolhendo tal posição, a Arte é justificada em circunstâncias formativas não porque ensina habilidades de trabalho, ou competências básicas à vida cotidiana (que podem ser consequências, mas não fins, de seus processos), mas porque apura a experiência do sensível (como percebemos, interpretamos e comunicamos o mundo) e porque fomenta a imaginação, ou, mais precisamente, a imaginação criativa. Para Ostrower (2014), a imaginação, nessa disposição, refere-se a um aspecto da criatividade, não exclusivo à Arte, mas privilegiado na área. Imaginar, além de um marco no desenvolvimento⁹ indica a atitude de um indivíduo que deseja descobrir “possibilidades maiores de certas matérias e realidades” (Ibid., p. 39). Significa cruzar a fronteira das determinações e do tangível, em uma atitude de exploração e descoberta.

Em síntese, até aqui, duas perspectivas amplas de abordagem da Arte na Educação foram projetadas: uma que a justifica a partir de conteúdos extra-arte, outra que a explica como área de conhecimento com fins próprios, e que se volta para o exercício da sensibilidade e da imaginação criadora. Duas noções gerais que abarcam tendências. Essa categorização foi realizada por Elliot Eisner, que descreveu a perspectiva *contextualista* como a mais comum na história do ensino de Arte, e como aquela que “ênfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos”, como indicou-nos Koudela (2017, p. 17). Em contrapartida, a abordagem *essencialista* considera o que

⁹ Ao olharmos, por exemplo, para o construto piagetiano, sobretudo no que diz respeito ao aparecimento da função simbólica, que sinaliza alteração nas estruturas cognitivas, capacitando o sujeito para ações mais complexas.

de único a Arte tem a ensinar, sem subordina-la a outras áreas. “Segundo os essencialistas, a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença [...], nem de métodos estranhos à sua natureza intrínseca” (Ibid., p. 18). A Arte importa, nessa ótica, por sinalizar uma forma particular de significação da experiência humana, tendo, por isso, valor em si.

Capacitação Inclusiva, ao propor o ensino de Arte nos termos apresentados, conecta-se ao contextualismo descrito por Eisner. Ainda que bem intencionado, ao falar a favor da autonomia e da qualificação de pessoas autistas, o Projeto, ao oferecer o ensino de Arte, desconsidera que, ao navegar-se em uma experiência artística, se o que se pretende é a profundidade, qualquer sujeito – autista, inclusive – tem direito a “assimilar conteúdos conceituais e técnicos [sobre Arte], para que possa transformar seu mundo de ideias, de símbolos e da imaginação em formas artísticas”, hipótese essa fomentada a partir do pensamento de Eisner, figurado em Iavelberg (2017, p. 163).

Pela extensão desta produção, não cabe aqui uma longa teorização sobre o TEA, contudo é importante descrevê-lo, ainda que brevemente, a fim de que se elucidem características, noções e significados associados a esse que é um dos objetos de investigação deste estudo. “O autismo é uma deficiência e uma condição humana neurodiversa”, Leitão (2021, p. 9). Os dois sentidos que se paralelizam nessa afirmação – deficiência e gênero humano –, contrapõem-se, usualmente, por uma disputa política e simbólica. O que se demanda, na prática, é designar, por meio de posições diferentes, quem é o sujeito autista. Quando essas concepções antagonizam-se, o movimento que se anuncia pró-neurodiversidade explica o autismo como uma variação da humanidade. “O termo neurodiversidade foi usado pela primeira vez pela socióloga autista Judy Singer (1999), com o objetivo de destacar que uma *conexão neurológica atípica* não é uma enfermidade, mas sim uma diferença neurológica de neuroatípicos/as” (LEITÃO, 2021, p. 111, grifo do autor).

Para Leitão (Ibid.), que declara o autismo, ao mesmo tempo, como uma condição humana singular e como uma deficiência, anunciar a pessoa autista como deficiente indica considerar que essa identidade, pela sua condição, enfrenta barreiras que entravam a sua participação social. Ser autista, nesse sentido, implica deficiência porque, para o autor (Ibid, p. 113), os obstáculos aos quais os indivíduos autistas são sujeitados os fazem necessitar, “em maior ou menor medida, de apoio e de adaptações para poderem ter uma vida mais independente e autônoma”. Essa postura, portanto, alerta-nos que a história do autismo não pode ser tomada como fato pessoal; como uma ocorrência privada. O autismo é visto, nessa ótica, como questão de responsabilidade pública. De acordo com Ortega (2009, p. 74), “é o estatuto ontológico do autismo que está sendo disputado: doença para uns [a ser assistida], exemplo da diversidade do cérebro humano, para outros”.

O que se tem mais próximo de um consenso é a noção do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento cujas principais características são: prejuízos na comunicação e interação

social, hiperfocos e *stims*¹⁰. Hoje, o autismo é compreendido como um transtorno que contempla subtipos, e aí está a ideia de espectro. Sua variedade, que sinaliza diferentes graus de gravidade e comprometimento, é organizada por um termo amplo: Transtorno do Espectro Autista, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014). Muito se debate sobre as causas *dos autismos*, sobretudo à luz da hereditariedade (LEITÃO, 2021). Mas, sem que haja precisão sobre a origem do TEA, o que se conhece, com certeza, é a sua história de coerção. “Por serem pessoas com deficiência, como explica Tilio (2007), eram [em períodos anteriores à classificação do autismo como tipo humano, e a investigações que apurassem os seus geradores], rotuladas e/ou diagnosticadas como loucas, incapazes, anormais, bandidas, dementes, retardadas, doentes mentais e endemoninhadas”. (Ibid., p. 96). Essa visão negativa do autismo, que vincula a pessoa a uma patologia, persiste em diferentes formas discursivas.

Mesmo na Instituição na qual trabalhei, quando do alinhamento de expectativas do/sobre o Projeto, circulavam falas que expressavam que, na realidade, não se esperava aprendizagem. O que se propunha, em regra, era intervenção sobre o comportamento, e nunca uma ação sobre, e a partir, de potencialidades. Constituído assim, Capacitação Inclusiva chocou-se comigo, professor e artista. Não sendo possível aplicar o Projeto tal como se lia, como ressignificá-lo? No centro de uma ação cujas tenções e temas já estavam determinados, como alvitrar uma educação estética e criadora? Sem saber, com cuidado, entrei no mar. E foi ele, curioso daquele corpo estrangeiro, e aberto, quem me guiou. Mareei sem nada, só com uma ideia:

Se quiser conhecê-los depressa, faça-os brincar. Se quiser ensiná-los a viver, deixe os livros de lado. Faça-os brincar. Se quiser que peguem gosto pelo trabalho, não os amarre à carteira. Faça-os brincar. Se quiser fazer seu trabalho, faça-os brincar, jogar, brincar. (DELIGNY, 2020, p. 27).

E assim deu-se partida a uma experiência artística, pedagógica e *autística* baseada, ao que me parece, em uma Arte/educação voltada para a sensibilidade e para a invenção. Uma *tentativa*, uma jangada desavisada de seu porto, mas consciente de que navegava.

¹⁰ “Movimentos rítmicos e/ou repetitivos que têm como função a autorregulação sensorial” (LEITÃO, 2021, p. 9).

2. ACERCA DAS TÁBUAS QUE ORGANIZAM A JANGADA

*Como [dizem] alguns poetas,
as palavras que se ouçam podem ser capazes de ser o que nós somos.*

(Davi¹¹, 11 anos)

Havendo, a parte anterior a esta, em sua introdutória descrição de tendências do ensino de Arte no Brasil, falado a favor de uma Arte/educação fundamentada em (e para) um fazer poético, *inclusive* no trabalho com pessoas autistas, este capítulo, que pretende situar quem o lê quanto às escolhas de uma *tentativa* artística e pedagógica no campo das Artes Cênicas, principia-se com a revisão de uma ideia um tanto quanto comum a quem se dedica à Arte e/ou a ensiná-la: a poética. Objetivamente, o que se quer é que se reflita sobre o que significa esse “fazer poético” defendido como substancial em uma abordagem essencialista de formação artística. Assim, voltamo-nos ao termo grego antigo *poiesis* (ποίησις), oriundo do verbo *poiéo* (ποιέω), que em geral traduz-se, de acordo com Lima (2013), como *fazer*, abrindo-se para outros sentidos, como produzir e construir. No entanto, “não é [...] qualquer fazer que é poético” Jardim (2005, p. 186).

Um *poema*, a consequência da *poiesis* (criação poética), na concepção aristotélica, deve imitar ou representar alguma coisa. Segundo Pavis (1999, p. 241), a *poiesis*, para Aristóteles, “é definida como imitação”, como *mimese*. Se em Platão¹² a *mimese* é interpretada como cópia (que reproduz, superficialmente, a aparência das coisas), um artifício do qual os artistas se valem para contar “mentiras corruptoras tanto sobre os homens quando sobre os deuses” (CARLSON, 1997, p. 14), em Aristóteles¹³, a noção de *mimese* é reinterpretada. Para o filósofo, imitar não sinaliza o espelhamento do visível da realidade. A *mimese*, com efeito, seria uma ação pela qual o artista – o poeta – capacitar-se-ia para divulgar “aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verosimilhança¹⁴ e da necessidade” Aristóteles (2008, p. 54). Macedo (2017), comenta que a essência do poético, no construto aristotélico, está na sua qualidade mimética. É a capacidade de imitar, e assim projetar *possibilidades da experiência humana* (desejos, emoções, cenários, ações, eventos etc), além de um mero relato, que identifica o fazer poético.

Nesses termos, o fazer artístico, aquele que é poético e, como se viu, mimético, não pode ser reduzido a todo tipo de produção, ou de construção. Uma obra ou manifestação artística, por base no que lemos, não busca refletir a realidade imediatamente – como um espelho imparcial –,

¹¹ Aluno, autista, de Teatro do Projeto Capacitação Inclusiva.

¹² Na *República*.

¹³ Na *Poética*.

¹⁴ A capacidade de tornar crível – no mundo criado/ficcional – as circunstâncias projetadas.

mas é o resultado da ação de uma subjetividade sobre uma série de percepções. O que faz a Arte, hipotetiza-se aqui, é indicar uma *outra* forma de conhecer; assim, o fazer artístico diria respeito a um modo particular de ler e demonstrar o mundo (suas coisas, ideias e fenômenos). A poética, de tal maneira, estaria mais próxima a uma produção que parte do sensível (a interação do indivíduo com o que o circunda e afeta), do que com uma construção com fim pré-determinado, isto é, com um objeto ou ação que dispensam, para serem efetivados, as assimilações de um sujeito.

No fazer poético, aquilo a que se reconhece (percepção), traduz-se em uma compreensão, autoral, do percebido, e compreender quer dizer:¹⁵ “conter em sua natureza”, e “estar incluído ou contido”. Na construção poética, há um imbricamento dos dados do conhecimento (o que há para ser percebido) ao *eu*. Esse modo de fazer, sensível, chamamos também de experiência estética. E, estética, “designa a sensibilidade e a percepção dos fenômenos pelos sentidos”, Junior e Koudela (2015, p. 61), não se restringindo à Arte, mas dizendo respeito a modos de captação da realidade. Sendo, pois, o fazer poético um fazer estético (atento, ativo e fecundo), por que defendê-lo como prioritário em uma proposta de Educação orientada pela Arte?

Porque, conforme Eisner (2004, p. 7, tradução nossa) “em essência, a percepção [essa via permeável de relação com o que existe] é um evento cognitivo. O que vemos não é simplesmente uma função do que entendemos do mundo, mas do que pensamos dele”. Assim, em um processo formativo em Arte, se há interesse, e ação, pelo crescimento das pessoas envolvidas, facilitar um caminho cujo *poíema* provenha da percepção (mobilizada por diferentes materialidades, jeitos de fazer, estados humanos) aponta a intenção de provocar a comunicação dos entendimentos, ideias e sentimentos dos indivíduos; e, além do mais, propicia a “criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins”, tornando-se “sujeitos da cultura – e não seus objetos”, Coelho apud Viganó, 2019, p. 4.

Esse pressuposto, o de que uma educação estética baseada no fazer poético é formadora e potencialmente emancipadora dos indivíduos – que são estimulados à revelação do que pensam e são –, foi o que, em primeiro lugar, levou-me à abordagem do Teatro como alegoria no trabalho, artístico e didático, com pessoas do Transtorno do Espectro Autista.

Teatro como alegoria é um sistema pedagógico e de encenação que se insere entre as tendências contemporâneas da Pedagogia das Artes Cênicas. Seu foco está na relação entre o fazer e apreciar a obra de arte. A alegorização da cena destaca o texto e/ou a imagem, ao abrir espaço de jogo para o imaginário do leitor/atuante ou espectador. (KOUDELA, 2021, p. 2).

¹⁵ Dicionário virtual Michaelis.

Concebida pela pesquisadora Ingrid Koudela, inicialmente no contexto universitário, essa forma de ensino das Artes Cênicas prevê a construção do quadro cênico a partir da ação objetiva no espaço, segundo etapas de experimentação de imagens alegóricas. De forma geral, a formação cênica se dá na análise grupal dos signos de um referente – a alegoria¹⁶ –, seguida de discussões sobre juízos e de descobertas promovidas pela interpretação da imagem, e pela historicização dos sinais do material investigado. Elaborar-se, a partir desse itinerário, uma variedade de versões da referência, que são mostradas, quadro a quadro, em uma paisagem que, apesar de não uniforme, tem unidade, já que sua espinha dorsal é um modelo de ação comum.

A teatralização de figuras alegóricas propõe uma metodologia interessada em processos associativos sugeridos por imagens e/ou textos poéticos, a partir dos quais possa ser criada uma motivação lúdica que articule as camadas represadas e muitas vezes pré-conscientes de quem as contempla. Tal como na pintura do artista, os elementos figurados são des-hierarquizados, sendo que o procedimento narrativo é inerente ao próprio ato de leitura da imagem. Nesse processo, a percepção atua como desencadeador potencial de mecanismos associativos que atualizam a obra de arte. (KOUDELA, 2021, p. 13).

Teatro como alegoria é, portanto, uma postura estético-procedimental (GAMA, 2010) que se baseia na experiência de percepção de um referente alegórico (imagem, fábula, texto poético e outras construções), a partir do que um caminho de alegorização (de criação de significados, para além da leitura de modelos, isto é, um fazer poético) é trilhado. A polissemia, a heterogeneidade, são princípios dessa abordagem, uma vez que, embora a investigação da referência seja geradora de significados coletivos, os indivíduos, ao aproximarem-se das alegorias, interpretam-nas à luz de suas possibilidades e repertórios. O modelo de ação alegórico não é sacralizado, e a alegoria é pensada, na verdade, como *pré-texto*.

Ao fazer contato com esse procedimento de ensino-aprendizagem das Artes Cênicas¹⁷, foi imediata a sua assimilação como *uma* didática para a diversidade. Não a única, mas uma que, por ter experimentado e experienciado, compreendia mais profundamente. Para mim, dessa proposta de construção poética dissociada da dramaturgia da palavra, acionada por imagens, obras de Arte e outros textos polissêmicos, procedia uma via justa de formação artística de pessoas autistas. Ao encontro dessa percepção, que me levaria a selecionar tal abordagem para o trabalho na APAAG, estava meu incômodo pessoal com crenças gerais que comentavam, e limitavam, o potencial das

¹⁶ A complexa definição de alegoria não cabe neste texto. No entanto, é importante destacar que, historicamente, o conceito tem um caráter didático. Associada, geralmente, a simples figuração de ideias, para Benjamin (1984, p. 92), que a esquadrinhou em *Ursprung des deutschen Trauerspiels* (1928), A Origem do Drama Barroco Alemão, “(...) a alegoria não é frívola técnica de ilustração por imagens, mas expressão, como a linguagem, e como a escrita”. E “nisso, exatamente, está o [seu] *experimentum crucis*” (Ibid).

¹⁷ No módulo de Teatro do curso de Especialização em Arte na Educação da ECA/USP (2020-2022).

Artes Cênicas no desenvolvimento dos alunos autistas, e as capacidades deles próprios, acima de tudo no que dizia respeito à sua possibilidade de abstrair e de simbolizar.

Pieczarka (2017) demonstra que autistas, em geral, têm mecanismos cognitivos diferentes aos de não autistas, como um tipo de pensamento predominantemente visual, por imagens, e que abstrair pode-lhes ser, realmente, um obstáculo. Marchesini *et al.* (2021, p. 32), ao examinarem a interferência do brincar no desenvolvimento de crianças autistas, classificaram o seu pensamento como focalizado no concreto, o que tenderia a levá-las a uma efetiva “dificuldade de participação em brincadeiras imaginativas e de faz de conta, o que, provavelmente, pode estar relacionado com o desempenho de brincadeiras simbólicas”. Ler as sutilezas das coisas, pessoas e do mundo, seus conteúdos implícitos, é uma dificuldade comprovada das pessoas autistas. Contudo, entre as noções de *dificuldade* e de *incapacidade* há uma diferença substantiva. Posturas que determinam o difícil como irrealizável desconsideram ideias como a que segue:

sabe-se que a plasticidade do cérebro humano e sua capacidade de adaptação sugerem que todo indivíduo tem a possibilidade de criar novas sinapses. Sendo assim, a oportunidade de aprender brincando [ou, de aprender por intermédio de propostas centradas no exercício da imaginação e da percepção] não deve ser negada a essas crianças [pessoas autistas], visto que elas também possuem condições de desenvolver funções psicológicas superiores por meio da interação com os outros e com o meio, sendo necessária, em alguns casos, a mediação do outro para que possa contemplar todas as experiências proporcionadas pelo ato de brincar [pelo fazer estético]. (MARCHESINI *et al.*, 2021, p. 34).

Considerando que autistas não são incapazes de um fazer poético – um fazer que nasce da experiência do sensível –, e que a sua dificuldade em abstrair e simbolizar, ações que são básicas em um percurso artístico, pode ser superada se inseridos em um trabalho mediado focalizado em suas inteligências, mais do que em suas faltas, à abordagem do Teatro como alegoria, na proposta do curso de Teatro da APAAG, juntou-se o Sistema de Jogos Teatrais – *Theater Games*¹⁸. Já que, efetivamente, havia a comprovação de que a experiência do concreto, do tangível, era primordial para a aprendizagem dessas pessoas, busquei uma forma de fatura cênica baseada no princípio da comunicação física – que serviria de arcabouço para a investigação e criação simbólica.

Nos Jogos Teatrais, a construção cognitiva depende “da troca de experiências produzidas entre diferentes indivíduos, a partir da solução de problemas”, Camargo (2018, p. 176). Assim, o

¹⁸ Os *Theater Games* são um modo teatral sistematizado por Viola Spolin nos anos 60. Esse sistema, esteado na máxima deweyana de “aprender fazendo”, é estruturado a partir do conceito de aprendizagem por meio da experiência, o que, para Spolin (2015, p. 3), expressa: “penetrar no ambiente, [...] envolver-se total e organicamente com ele. [...] envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”. A experiência criativa, nos Jogos Teatrais de Spolin, é um fruto da relação do indivíduo (jogador) com um aqui e agora estimulado pelo desafio de atuação. Oriundo da relação do sujeito com o espaço e com os outros, o fazer, nos *Theater Games*, ao avaliarmos o que lemos, é, evidentemente, do tipo poético. As respostas aos problemas que propõe procedem de uma abertura do indivíduo ao intuitivo (ao imediato), numa relação (sensível) de percepção.

diálogo de individualidades, a existência de cada um, é um pressuposto dessa abordagem, que se constrói a partir de uma busca comum de jogadores diversos: a resolução de problemas dirigidos por um foco que, necessariamente, deverá ser resolvido por um grupo de indivíduos que, a partir do que são, percebem e compreendem, ao tentarem solucionar um problema geral, não se tornam massa homogênea, mas assimilam o valor da ação coletiva que subjaz um fim partilhado. Mas, é um outro conceito respectivo ao Jogo Teatral que justifica, sobretudo, a presença do Sistema na prática desenhada com pessoas autistas: o de corporificação.

Corporificar significa apresentar o material de experimentação em um nível físico, sendo realizável compartilhar o que é subjetivo, pessoal, fisicamente. “O físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo” (SPOLIN, 2015, p. 14). Quando a noção de corporificação se presentifica, em uma proposta pedagógica, o que se deseja fomentar é a objetividade dos relacionamentos, afastando professores e alunos de enfoques psicologizantes e excessivamente racionais. Corporificar significa levar a experiência ao nível do concreto, o que – na prática –, indica a atitude de um indivíduo em busca de um gesto, de um corpo, significante.

A proposta de Spolin pretexta que “a realidade só pode ser física”. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial”, Spolin (2015, p. 14). Assim, o que se percebe ganha corpo, e essa presença simbólica (a materialidade do Teatro) comunica o que há internamente na pessoa: seus pensamentos, desejos, sensações. Pode comunicar, além disso, num gesto, num traço, num movimento ou num som inventado, as ideias de alguém, autista, inclusive, a respeito de uma invenção poética, alegórica, e essa ação, assim sensível, é poética também. De encontro a uma perspectiva que ignorava a capacidade inventiva de pessoas autistas, construiu-se esta *jangada*. O trabalho com as imagens alegóricas, nesse projeto ressignificado, foi estruturado pelo Jogo Teatral, que conduziu viagens do abstrato ao concreto, e do concreto ao poético.

Antes de exemplificar como essas abordagens cruzaram-se na prática, uma última ideia é, agora, apresentada. Ao tentar estabelecer os fundamentos de uma teoria da criatividade, Rogers (2009, p. 407, grifo do autor), afirmou:

A causa principal da criatividade parece ser [...] *a tendência do homem para se realizar, para vir a ser as suas potencialidades*. Com isto, quero indicar a tendência diretriz, evidente em toda vida orgânica e humana, de se expandir, de se estender, de se desenvolver e amadurecer – a tendência para exprimir e para pôr em ação todas as capacidades do organismo ou do eu. (...) essa tendência existe em todos os indivíduos e está apenas à espera das condições adequadas para se exprimir e se manifestar. É esta tendência a motivação primária da criatividade quando o organismo forma novas relações com o ambiente num esforço para ser mais plenamente ele próprio.

O fazer poético, nessa ótica, é uma propensão humana. Não é uma exclusividade daquele organismo tido como típico, mas uma ação possível de expansão da pessoa. Autista, inclusive. O

exercício poético é, originalmente, avesso a determinações, e, se apoia-se na realidade, isto é, nas coisas dadas, não é para reproduzir formas ou regimes de verdade, mas é para formular versões e criar sentidos para ou a partir do que percebe. A forma simbólica, o *poíema*, materializa aquilo o que se compreende (o que passa a ser contido no indivíduo) do que se aproximou sensivelmente, sinalizando que as coisas, mesmo as pessoas, podem ter outros significados. A cena de atores, os movimentos de um bailarino, as palavras de um poeta são eles próprios, (di) versificados. É pelo fazer poético, que não é qualquer fazer, que uma pessoa autista, por exemplo, pode inventar uma perspectiva positiva de sua existência, ressignificando, pelas suas próprias palavras e ações, a sua dignidade. “Deixar o outro fazer é primeiramente querê-lo outro” (DELIGNY, 2015, p. 105).

3. ACERCA DOS RETRATOS VIVOS DE UMA VIAGEM ALEGRE

O que se pode extrair de uma jangada beira o inacreditável.

(Fernand Deligny)

Maio de 2021¹⁹ - Introdução do 1º modelo de ação²⁰

Semana passada, fizemos jogos de corporificação de estados emocionais. Os/as alunos/as escolheram um sentimento, livremente, e representaram-no graficamente. Fiz perguntas como: *se a Felicidade tivesse um rosto, como seria? E qual seria a sua cor? Ela seria um bicho, monstro? Ou seria uma pessoa? Seria grande ou pequena?* Depois, orientei-os/as a tornarem-se aquilo que haviam desenhado. *Encarnem a Felicidade. Movam-se como ela. Encontrem um gesto.* Quando a forma física era encontrada, ou transportada da cabeça para o espaço, como diz Spolin²¹, era hora de contar histórias com essas figuras inventadas. Assim demos materialidade a assuntos internos, a conteúdos subjetivos, com novos significantes. Ao inserir no papel, e no corpo, um sentimento, por exemplo, passa-se a *vê-lo*. E vendo tal material, pode-se examiná-lo, e aprendê-lo.

“Ver (objetivo)” (SPOLIN. 2015, p. 349) aprofunda a experiência do conhecer.

Fig. 1 – Aluno da APAAG em representação da raiva. Desenho e corporificação.



Fonte: fotos do autor.

¹⁹ Durante os meses de aplicação do Projeto Capacitação Inclusiva, nessa pesquisa por uma forma teatral que, aplicada com pessoas autistas, considerasse as suas individualidades, com seus limites e ótimos, diversas sequências didáticas foram desenvolvidas, em um processo persistente de experimentações, a partir de observações e respostas a propostas. As que serão narradas agora são fragmentos da encenação “Jogar o Mundo com Poesia”, que estreou na APAAG em 2021, no dia 18 de Dezembro. O relato será feito com base nas minhas anotações de planejamentos, com a contribuição de referências que acompanharam o percurso.

²⁰ A obra de referência; “dispositivo para experimentos” (JUNIOR; KOUDELA, 2015, p. 127).

²¹ Tornar comunicável o pensamento, sobretudo via corporificação; uma atitude de compartilhamento.

Fig. 2 – A felicidade na figura de um balão humanizado. Desenho, corporificação e cena.



Fonte: fotos do autor.

Procurei a coordenação e a direção para falarmos sobre o tema que, inicialmente, haviam apresentado-me como obrigatório às aulas de Artes Cênicas. Já que os/as estudantes respondiam, no geral, muito bem às propostas – com os jogos e outras práticas revelando-se, de fato, ocasiões de experiência e expressão –, era evidente, para mim, a viabilidade de desenvolverem trabalhos a partir de acionadores mais singulares, extrapolando a tematização da ideia genérica, e a princípio não artística, de sustentabilidade. Mas, de fato, no Projeto, a tratativa do assunto era regra, por se referir à especialidade das empresas que patrocinavam Capacitação Inclusiva. Diante disso, e em razão da necessidade de encaminhamento das aulas para um exercício público de conclusão, para o desenvolvimento de uma forma organizada e estética sobre a questão ambiental, passo a pensar sobre caminhos possíveis de ação, de maneira que a Arte, o Teatro, e os seus processos únicos, a serviço de um fim preestabelecido, não fossem relegados à coadjuvância epistemológica.

Não me interessava apresentar definições sobre sustentabilidade, ainda que essa cobrança tenha existido, mas, uma vez que a abordagem do conceito era imperativa, provocar meios para a reflexão dos/as alunos/as sobre as implicações de viver em um sistema insustentável, cuja forma de funcionamento (em geral, predatória) afeta-nos diretamente. Era uma perspectiva de ação. Tal como já havíamos experimentado com a imagem de Bruegel, *Children 's Games*, para aprender e

simbolizar a ideia de sustentabilidade (e assuntos adjacentes) olharíamos fragmentos, que seriam comentados e comunicados além das suas formas, em uma procura por revelar os conhecimentos contidos em recortes de modelos de referência. Ao falarmos sobre a alegoria moderna, tipificada por Benjamin, somos lembrados de que os fragmentos de uma imagem alegórica são quadros, ou partes, da História. Tais enquadramentos, portanto, existem para além de seus significantes. Uma figura pintada em uma tela, além de seus traços, comunica o seu tempo (GAMA, 2010).

Fig. 3 – Pieter Bruegel, *Children's Games*, 1560



Fonte: Kunsthistorisches Museum Wien:
<https://www.khm.at/objektdb/detail/321/?offset=16&lv=list>

Fig. 4 – *Tableau vivant* a partir da imagem de Bruegel. Experimentações de fragmentos



Fonte: fotos do autor.

Fig. 5 – *Tableau vivant* a partir da imagem de Bruegel. Experimentações de fragmentos



Fonte: fotos do autor.

Fig. 6 – *Tableau vivant* a partir da imagem de Bruegel. Experimentações de fragmentos



Fonte: fotos do autor.

A partir dessas intenções, com o fim de investigar o tema da sustentabilidade por uma via dialógica, busquei modelos de ação que retratassem a natureza em circunstâncias contraditórias – positivas e negativas –, na relação com o humano. Modelos que figurassem pessoas em atividade em espaços protagonizados por signos ambientais, com a finalidade de que se pensasse a respeito das nossas possibilidades de ação, e tensões, frente a um mundo saudável ou adoecido. *Se um rio está sujo, podemos brincar nele com nossos barquinhos? E se a água deixa de cair do céu, quem sente sede?* Perguntas semelhantes foram disparadas a partir da introdução de duas obras de Arte nas aulas de Teatro da APAAG: “Barquinhos de Papel 2”, de Ivan Cruz, e “Sede de Vida”, de Nil Rosa. Obras artísticas são construções com significados abertos. Usá-las como modelos de ação, estimulando sua leitura e recepção, manifesta um desejo de polissemia.

Na imagem de Ivan Cruz, vê-se duas pessoas próximas a um curso d'água. *Quem são?* O rosto de cada uma é vazio de expressão. *O que estão pensando?* A paisagem, além do que parece um rio, tem quatro casinhas coloridas, bem atrás dos jogadores. *Onde estão?* Na mão das figuras há um objeto. *Que objeto?* Elas estão agachadas perto da água. *Fazendo o quê?* O céu se vê azul. *Que horas são?* *Como é o ar desse lugar?* *De que forma as pessoas da imagem usam o espaço?* *O lugar está sofrendo?* *Alguém está?* *E, você, o que sente ao olhar esse quadro?*

Fig. 7 – Ivan Cruz, Barquinhos de Papel 2 – Modelo de ação.



Fonte: <https://www.ivancruz.com.br/galeria?lightbox=dataItem-itaw20en1>

Essa imagem foi introduzida no curso da APAAG a partir da seguinte sequência didática: i. jogo pré-expressivo, para apresentação dos conteúdos da imagem de forma concreta (ver, tocar, montar); ii. leitura/descrição do modelo de ação a partir de perguntas disparadoras; iii. criação de barcos de papel – objetos cênicos e de suporte físico de aprendizagem; iv. construção de quadros vivos, *tableaux vivants*²², para teatralização da imagem.

No Anexo A, há algumas das análises dos/as alunos/as da imagem de Ivan Cruz.

²² De acordo com Junior (2010, p. 9): “por definição, é uma técnica na qual os atores ficam imóveis e fixos em poses expressivas que podem sugerir uma estátua ou uma pintura”. Trata-se de um recurso cênico identificado já na Idade Média. *Tableaux vivants* são construções gestuais, quadros de um todo, capazes de evocar narrativas.

Fig. 8 – Quebra-cabeças temático: primeiro contato com o conteúdo da imagem que viria a seguir.



Fonte: fotos do autor.

Fig. 9 – Produção de barcos de papel.



Fonte: fotos do autor.

Fig. 10 – Experimentações dos barquinhos produzidos no tecido/simbolização da água.



Fonte: fotos do autor.

Fig. 11 – Teatralização da imagem por meio de *Tableaux vivants*.



Fonte: fotos do autor.

Fig. 12 – Teatralização da imagem por meio de *Tableau vivant*.



Fonte: fotos do autor.

Fig. 13 – Teatralização da imagem por meio de *Tableau vivant*.



Fonte: fotos do autor.

Junho de 2021 - 2º modelo de ação

Seguindo as experimentações com a imagem de Ivan Cruz, ainda na tentativa de incluir o pensamento das crianças e jovens autistas no processo de fazer artístico, centralizando-o em suas percepções, buscando, além disso, aprofundar o estudo da temática diretriz do Projeto mediante a perspectiva da Arte, uma segunda obra foi introduzida às turmas. Nela, retrata-se uma questão do tipo social e ambiental: a seca, e as suas repercussões sobre o humano. Novamente, optei por não tratar o assunto no esquema tradicional de transmissão, mas estimei análises da referência, com a expectativa de que a aprendizagem viesse da leitura da abordagem poetizada desse conteúdo. A imagem, em especial a alegórica, para Koudela (2012, p. 3), “provoca um jogo com o espectador, mobilizando símbolos e percepções sensoriais que levam ao desvelamento do que está oculto. Este jogo de descobertas mobiliza o olhar para a realidade figurada”.

Em “Sede de vida”, de Nivaldo (Nil) Rosa, uma pessoa de pele preta carrega dois baldes. Ela usa chapéu e uma roupa leve. Ao seu redor, um chão de terra alaranjada mostra esqueletos de animais mortos. O rosto da pessoa, igual ao das crianças de “Barquinhos de papel 2”, é oculto. Aparentemente de costas, ela vai ou volta na direção de uma nuvem torneira, que goteja. *O que é que a pessoa deseja? Onde ela está? De onde veio? Para onde vai? O que as partes da imagem,*

os seus símbolos, significam? O que isso tudo tem a ver com a gente? Começamos a investigar a pintura por meio de um processo de leitura. Antes, contudo, realizamos um *jogo pré-imagem*. De forma a “mostrar as variações de peso quando as coisas estão cheias ou vazias”, Spolin (2015, p. 65), sobretudo para que compreendessem, via experiência, como o corpo se altera ao transportar objetos mais ou menos pesados, em um exercício de colocar-se no lugar da figura retratada, dois jogos de Viola Spolin foram adaptados e, depois, unidos.

Fig. 14 - Nil Rosa, Sede de Vida. 2º modelo de ação



Fonte: https://edicoesnafs.sescsp.org.br/2012/pt/8_025/autor.html

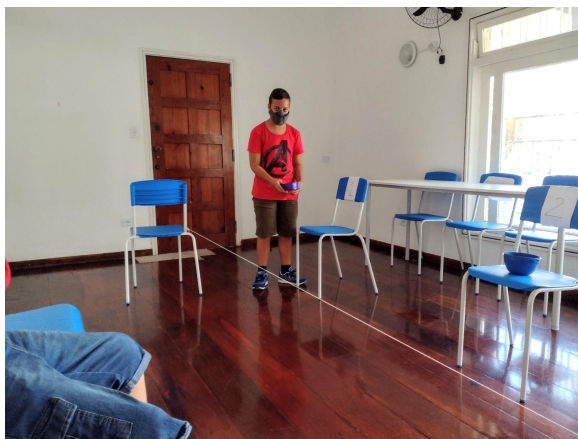
Fig. 15 - Adaptação do jogo “Mais pesado quando cheio”²³.



Fonte: fotos do autor.

²³ Com “Mais pesado quando cheio”, os/as alunos/as testaram variações de peso de objetos – que foram vasilhas de tamanhos diferentes –, imaginando-os esvaziados e/ou encheidos. Como a figura 15 mostra, três cadeiras foram organizadas no espaço de aula, numeradas de 1 a 3. Isso foi uma adaptação, pensando em uma sistematização mais diretiva para o que se proporia, para que a instrução do jogo fosse ainda mais objetiva e organizada, considerando o jogador autista. Em 1, a cadeira correspondente abrigava um pequeno pote. Em 2, um médio e em 3, um grande. Ao dizer um desses números, o jogador deveria se dirigir ao assento associado, pegar a vasilha e, andando no espaço, imaginá-la cheia, depois vazia. *Como ficam as suas mãos ao carregar o objeto cheio? E as suas pernas? O seu rosto muda? Mostre! Quando a vasilha é maior, há diferença?*

Fig. 16 - Adaptação do jogo “O que está além? A”²⁴.



Fonte: foto do autor.

No Anexo B, algumas das análises dos/as alunos/as da imagem de Nivaldo Rosa.

Dezembro de 2021

Ao longo dos meses de trabalho com as imagens, as interpretações dos/as alunos/as eram, evidentemente, complementadas com dados da realidade, contextualizados. Mas, foi por meio do contato com as obras de Cruz e Rosa que a questão ambiental, cara ao Projeto, foi abordada antes de tudo. Referenciando-nos em materialidades artísticas, as pinturas, discutimos o meio ambiente como lugar comum e como lugar de vida e de morte. O tempo das aulas de Teatro não se ocupou, sempre que me foi dada liberdade de planejamento, com um tipo monológico de ensinamento, de maneira que não consenti converter o espaço de aprendizagem das Artes Cênicas a, por exemplo, construções dramáticas e dirigidas pautadas na ensinância da separação do lixo – aguardadas.

Interessado em tornar comunicável o que as crianças e jovens pensavam sobre a temática em pauta, a minha *tentativa* pedagógica foi baseada no investimento na ideia de que, ao olharem para referências com significados a desvendar, nesse esforço interpretativo, começariam a tramar hipóteses sobre o que se representava, pensando a imagem além da imagem, isto é, paralelizando os fragmentos do universo ficcional da criação artística com o mundo dito real e a sua história. A

²⁴ Tradicionalmente, em “O que está além? A”, um jogador sai e/ou entra em um ambiente, revelando em seu cruzar do espaço, por meio de ações precisas, o lugar de onde veio e para onde vai. Nesse momento do curso de Teatro na APAAG, após a análise da pintura de Nil Rosa, o jogo foi proposto da seguinte forma: esse corredor é um lugar de passagem. Você vai atravessá-lo. Ao fazer isso, leve uma das vasilhas do jogo anterior. Então, caminhe com ela. Ao ir e vir, deixe-nos ver se o objeto está vazio ou cheio. *O que você sente se está vazio? Mostre. E quando está cheio, algo muda? Como o seu rosto fica? O que isso significa?* Depois dessa experimentação, fizemos, primeiro, improvisações guiadas: *caminhem até a nuvem torneira. Onde ela está? Mostrem. Me deixem ver. Ao chegar até ela, tentem encher com água o seu pote. Você conseguiu? Há água? É você que decide isso. Não me conte se há água. Me deixe ver. O que você sente agora? Mostre!*

aprendizagem partiria, portanto, de uma prática constante de percepção, e o material percebido – o conhecimento – ganharia corpo por intermédio do jogo cênico. Sendo corporificado, aquilo que se aprendeu seria tornado evidente, concreto, mas, ainda assim, uma construção simbólica, ou, de acordo com o que se defendeu até aqui, um fazer poético – imbuído de personalidade, de *eu*.

Quando uma pessoa autista fala (vocalmente ou não) sobre crianças brincando em um rio, a partir de uma imagem estranha de gente apagada, o que diz primeiro? Ao pedir que imagine tal rio sujo, o que me diz sobre o destino da brincadeira? O que muda quando o mundo adoce? Para as crianças do quadro? E para nós? E essa mesma pessoa, se olha um homem carregando baldes, o que entende disso? A nuvem é uma torneira. Por quê? Se enxerga ossos de animais no chão, ela é capaz de conectá-los? E o que nasce daí? Se falta água para um homem, eu sinto sede também? E, se convidado a comunicar essas percepções de forma artística, o que faz esse sujeito, autista?

Em Dezembro de 2021, a performance: “Na cidade apagada, crianças sem rosto brincam com barcos de papel” foi apresentada para a comunidade da APAAG. Baseada na aprendizagem com as imagens, tratou-se de uma sequência de ações organizadas a partir das experiências e das análises dos participantes sobre as obras de Arte. Na construção cênica, um tecido é assentado no chão, fazendo as vezes de rio. Uma criança aproxima-se dele, mas percebe-o sujo. Flutuam sobre a água pedaços de papel. A criança, então, chama outras, que olham com espanto a situação. Não é possível brincar no lugar. Então, recolhem os retalhos e escondem-nos do público. Ao voltarem ao rio, do qual tinham se afastado com os restos, retornam com barquinhos de papel, que um dia foram restos. Assim, brincam com os objetos sobre as águas.

Um garoto encontra um chapéu. Usando-o, faz de conta que é um pirata. As crianças – os marujos – erguem o que foi rio, criando um barco resvalante. Uma bandeira sacoleja com o andar das ondas. O comandante ordena parada. Depois do que o tecido volta ao chão, e de novo é rio. E as crianças, mais uma vez, brincam com seus barquinhos, até congelarem como um quadro vivo. Uma outra versão da sequência foi experimentada, com os jogadores abrindo as torneiras nuvens do espaço, usando a sua água para encher um rio que havia morrido. Mas, foi a primeira descrita a ser encenada, porque foi melhor apropriada pelos/as alunos/as. Sendo as ações decorrentes das experimentações, meu papel foi organizá-las para serem compartilhadas publicamente.

Fig. 17 - Prática de ensaio.



Fonte: foto do autor.

Fig. 18 - Prática de ensaio.



Fonte: foto do autor.

Fig. 19 - Apresentação da sequência cênica na APAAG.



Fonte: foto do autor.

Fig. 20 - Apresentação da sequência cênica na APAAG.



Fonte: foto do autor.

A performance acima exemplifica uma das variadas investidas empreendidas na APAAG, em Artes Cênicas, durante os 10 meses de realização de Capacitação Inclusiva. Foi uma *tentativa* de um artista educador diante de uma proposta contextualista e capacitista de Arte/educação, que se estimou ressignificar. Não sendo possível indeferir o tema da sustentabilidade – substituindo-o por outro que partisse do processo –, todo esforço realizado, com seus acertos e erros, dirigiu-se para que essa tematização ocorresse priorizando o aprendizado estético, aquele que considera – e não acontece sem – a participação sensível de uma pessoa. Para Koudela (2021, p. 25), esse tipo de aprendizado é o “momento integrador da experiência”, permitindo que uma nova experiência surja a partir de práticas de transposição simbólica. O objeto estético – aqui, a cena – externaliza, faz visível, por meio dos códigos de uma linguagem, entendimentos do que se investiga.

Seguiu esse processo com as imagens de Cruz e Rosa a criação de um quadro alegórico, e de mais quadros cênicos. Tais construções surgiram a partir de um poema organizado a partir das respostas das crianças e jovens da APAAG a uma pergunta ampla: “o que significa natureza?”. O texto (Anexo C), foi gravado por mim, e escutado por todos/as os/as estudantes. Nesse momento, escolheram um trecho de interesse e desenharam-no. Em uma parede da Associação, solicitei que cada pessoa que havia desenhado colasse o seu trabalho no que formaria um painel. Que tentasse fazer isso buscando familiaridades entre a sua construção, e as dos outros. Depois, os fragmentos do tema motivador do texto poético, desenhados e ordenados, em conjunto, pelos/as alunos/as foi editado virtualmente, impresso e levado para as aulas. Depois de um percurso de investigação da própria obra – coletiva –, passamos a construir *tableaux vivants* para o universo que eles e elas – o que foi motivo de espanto para colegas da APAAG – haviam inventado.

Janeiro de 2022

Essa foi parte da minha paisagem no trabalho artístico, e teatral, com pessoas autistas. Ela nem sempre foi serena, e as suas estradas não eram estáveis. Na verdade, a única constância era a oscilação. Até onde ir? Eu preciso chegar a esse lugar? O que eu tenho a ofertar a essas pessoas? E elas, o que me dão? Por que o Teatro aqui? E por que não? Naquela experiência específica, em que o autista era desabonado em sua capacidade imaginativa, tentei propor um caminho novo, ao menos naquele espaço. Uma trilha cuja vereda não terminasse em seu começo, mas que levasse a um lugar *outro*, com cenários alegres. Essa variação de rota foi *jangada*, porque “a mudança [...] precisa de vento e de uma vela para a apanhar. Sem eles não há movimento” (EISNER, 2008. p. 16). As ideias são capazes de mudar trajetórias quando se tornam um veículo que as faz andar, ou navegar. E o vento que adianta a vela, se não vem do alto, pode soprar de nós.

Fig. 21 - Desenhar o poema.



Fonte: foto do autor.

Fig. 22 - Organização dos fragmentos.



Fonte: foto do autor.

Fig. 24 - *Tableau vivant* a partir da Alegoria da Natureza.



Fonte: acervo do autor.

Fig. 25 - Encerramento do Projeto Capacitação Inclusiva.



Fonte: acervo do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS / LIMBO

Era Janeiro de 2022, e após a apresentação pública do Exercício Cênico de finalização do Projeto Capacitação Inclusiva, pensou-se nesse período como um momento para avaliar a prática em Artes Cênicas ao longo dos seus dez meses de realização. Interessava saber, pelas percepções das crianças e jovens envolvidos, os significados singulares de fazer Teatro. As suas ponderações seriam somadas às várias outras práticas avaliativas ocorridas durante o Projeto, como a escritura e gravação de protocolos e as rodas de avaliação, jogo a jogo, de forma que se desenhasse, com a colaboração das pessoas *com quem* o Projeto foi urdido, um quadro dessa tentativa pedagógica, a ser apreciado para ser pensado, e repensado. Contudo, em razão de o setor Educativo da APAAG seguir o calendário da Secretaria Municipal de Educação, o mês de Janeiro – último do Projeto – coincidiu com o período de férias escolares. Assim, a presença dos/as alunos/as às atividades não era mais obrigatória, embora o Projeto, que era apartado da formação geral comum, seguisse sem recesso. Tal fato esvaziou os encontros finais.

Apesar disso, as poucas presenças que persistiram nesses últimos dias ajudaram a pintar o panorama de recepção da prática artístico-pedagógica desenvolvida; uma dessas contribuições é, agora, apresentada aqui. Aos planejamentos das derradeiras aulas, passei a incluir um instante de conversa. Diálogos disparados, como nos acostumamos, por perguntas. Em um deles, construído entre um ator-educador e um adolescente autista de 15 anos, perguntei: “Então, depois de tudo... de todas as coisas que nós vivemos, o que é Teatro para você?”. Antes da resposta, hesitação. “O Teatro é um limbo”. Por um momento, estanquei. De imediato, fui levado pela memória a noções negativas do que significava o limbo: vazio, incompreensão, esquecimento, medo. Teria sido isso o nosso processo? Essa seria a ideia de Teatro marcada naqueles corpos? O que eu havia deixado passar? Deixado de perceber? Assim, repeti a pergunta, e a resposta veio com um complemento: “O Teatro é o limbo dos sonhos”. Quis saber a razão. “Porque limbo é um lugar vazio, tudo mais. Só que tem muita coisa [no limbo] que eu imaginei junto com você por perto. As coisas [no lugar vazio] aparecem”. Entendo essa fala, e situação, como a síntese do trabalho desenvolvido.

Experimentar e experienciar a prática educativa em Teatro com crianças e jovens autistas, invariavelmente, foi um exercício de dar e abrir espaços. Espaços para outras significações sobre aquelas identidades e as suas inteligências; espaços para que as suas vozes, de naturezas e fontes diversas, pudessem ser projetadas e percebidas a partir da perspectiva da dignidade; espaços para que visões de mundo fossem consideradas sem a crueza do capacitismo ou da condescendência – a atitude que, por exemplo, nomeia o autista “ser especial”, apartando-lhe a humanidade. É entre

brechas que se descobre que o limbo pode ser o lugar do inesperado, da virtualidade, do vir a ser, do tornar-se; de um vazio que é fértil, e que corporifica o pensamento. O Teatro, se for limbo, o é por ser um meio para “as coisas aparecerem”. E o que aparece afirma a sua existência. Escancara as suas formas. Convida sobre a aprendizagem de seus símbolos. Carrega histórias e História, tal como uma alegoria. Da terra fecunda que é o Teatro, brota quem se plantar. Mas que se amane a terra. Que se cavouque e molhe. Que se responsabilize por ela, para que seja limbo... e jangada.

Do limbo que cultivamos, apareceu a forma alegre e mais tolerante de um menino com os rótulos da indisciplina e da agressividade. Ele aprendeu a ter prazer em jogar junto. Desse limbo, ressoou a voz de uma menina cujo mutismo seletivo não a impediu de falar, e cantar, nas aulas de Teatro. De lá, revelou-se um corpo mímico, antes subestimado, que passou a ver-se, e a ser visto, como poeta. E uma mulher aprendeu que as novelas que amava, e que assistia como se fossem a vida, eram, na verdade, faz de conta. Para o limbo ribombaram aplausos honestos, não caridosos, e de lá saíram os movimentos inéditos de um rapaz que quis dançar com seus chapéus. No limbo, a criança que a mãe dizia só faltar apanhar na escola, por ser o que era, experimentou o afeto das pessoas desconhecidas, e talvez essa tenha sido uma importante lição. Mas, nesse lugar, também revelaram-se corpos que não sabiam se expandir. Corpos que não respondiam, ou que, ainda, não descobrimos como chamar. Talvez em uma outra jangada, em uma outra viagem. Esta persiste no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da ECA - USP, orientada pela professora Ingrid Dormien Koudela. Que se tornem mais profundas nossas águas.

Esta pesquisa, como se apresenta neste momento, foi importante, acima de tudo, para que eu, artista, pensasse sobre o meu lugar em contextos em que a formação artística não é, de início, prioritária. Longe de uma conclusão, começo a imaginar que, talvez, o papel de quem se dispõe à ação cultural em espaços com urgências além das indagações estéticas seja o de criar campos em que a experiência *com a Arte* seja, processualmente, compreendida como essencial. Abrir fendas nos espaços instituídos, construir zonas dentro das zonas, conquistar, com a defesa do poético, os espaços possíveis no terreno das determinações. Essas áreas, hipotetiza-se, podem ser campos de iluminação e alerta. Podem nos mostrar, por exemplo, o bom e (até então) inesperado de alguém autista, e esclarecer, indo além, que ao se entrar em um mar, é ele que está sendo invadido. Nessa aventura – descobre-se pelas fendas –, não se embarca com a imponência de um navio, mas com a vulnerabilidade de uma prancha que flutua sem voracidade, mas com persistência.

A jangada é, ao mesmo tempo, frágil e forte. Se delicada, não causa medo ao mar, e isso é o que impede os naufrágios. Ao acompanhar ondas e ressacas, aprende sobre o tempo dos recuos e dos avanços, e quando da mansidão, não evita as pausas, mas é capaz de ver a beleza que existe para além das fronteiras. E, quando a jangada ignora o vento, perdendo-se de rotas mais seguras,

ao que, amiúde, segue-se o rompimento de sua vela, uma outra, nova, é costurada a partir de seus restos. A jangada sabe que não é mar, que a sua natureza tosca é diferente daquela cheia de zonas não desbravadas, mas, por interesse, perpassa aquilo que não é, reparando no que é capaz, como, por exemplo, a luz branca que penetra a superfície espelhada, que a devolve para o infinito com a revelação de que aquilo que se enxerga como coisa única é, na verdade, um espectro multicolor.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/DSM_5/OL4rDAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em 23 mai. 2022.

APAAG. *Projeto Capacitação Inclusiva*. Guarujá, 2021. Disponível em: <https://apaag-org.wixsite.com/transparencia/c%C3%B3pia-a%C3%A7%C3%A3o-social-1>. Acesso em 23 fev. 2022.

ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CAMARGO, Robson. Hull House e a origem dos Jogos Teatrais junto aos imigrantes norte americanos. In: CONSTÂNCIO, Omar (org.). **VI Congresso SESC de Arte/Educação: Utopias Pedagógicas em Artes como Gesto de (Re) Existência** - Homenagem a Ingrid Koudela e Rosa Vasconcelos. Recife: SESC Pernambuco, 2018.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

_____. **Semente de crápula: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la**. São Paulo: n-1 edições, 2020.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. In: **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19308874-Revista-latinoamericana-de-psicopatologia-fundamental-issn-1415-4714-psicopatologiafundamental-uol-com-br.html>. Acesso em 23 fev. 2022.

EISNER, Elliot W. **El arte y la creación de la mente**. Barcelona: Paidós, 2004.

_____. O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação? In: **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, p. 5-17, jul/dez. 2008.

FERRAZ, Maria H. C de T.; FUSARI, Maria F. de R. e. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAMA, Joaquim. **A abordagem estética e pedagógica do Teatro de Figuras Alegóricas: Chamas na Penugem**. Orientadora: Ingrid Dormien Koudela. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). São Paulo: ECA/USP, 2010.

IABELBERG, Rosa. **Arte/Educação Modernista e Pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JARDIM, Antonio. **Música: vigência do pensar poético**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

JUNIOR, José Simões de A. Jogo Teatral, Teatro de Figuras Alegóricas e os processos de espacialização da cena. In: **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 1, 2010.

JUNIOR, José Simões de A.; KOUDELA, Ingrid D (orgs.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

KOUDELA, Ingrid. Alegorias Pantagruélicas. In: **Anais do VII Congresso da ABRACE**. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações. Porto Alegre, out., 2012.

_____. A encenação contemporânea como prática pedagógica. In: **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 045-054, 2018.

_____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. Teatro como alegoria. In: **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 41, set. 2021.

LEITÃO, Alex Bezerra. **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**. Orientador: Rodrigo Albuquerque Pereira. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LIMA, Jefferson de Moraes. A poesia como possibilidade de criação de novos significados. In: **Palimpsesto**, n.16, 2013.

MACEDO, Gabriel Nocchi. Algumas notas sobre Aristóteles e a definição de poesia. In: **Estado da Arte: revista de cultura, artes e ideias**, abr. 2017. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/algumas-notas-sobre-a-aristoteles-e-a-definicao-de-poesia/#:~:text=A%20ess%C3%Aancia%20do%20po%C3%A9tico%2C%20segundo,da%20filosofia%20est%C3%A9tica%20de%20Arist%C3%B3teles>. Acesso em 06 mar. 2022.

MARCHESINI, Anna Lúcia S.; MOURA, Alanna Moura e; SANTOS, Bruna Monyara Lima dos. O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. In: **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 24-38, jan./jun. 2021.

MENDES, Mariana Louver. **Esquivas, criação e planos de existência:** ressonâncias éticas, estéticas e clínicas na trajetória de Fernand Deligny. Orientadora: Eliane Dias de Castro. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], pp. 67-77, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIECZARKA, Thiciane. **O desenvolvimento do TEA:** considerações a partir de Piaget. Orientadora: Tania Stoltz. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

RABÊLLO, Roberto Sanches. A formação continuada do professor de Arte na perspectiva de uma Educação Inclusiva. In: BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha; SANTOS, Elias Souza dos. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. A Ação Cultural e a Defesa da Vida Pública. In: **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em 24 jul. 2021.

ANEXO A: LEITURA DA IMAGEM “BARQUINHOS DE PAPEL 2”, DE IVAN CRUZ



O que está acontecendo na imagem? O que as personagens estão fazendo?

“Eles gostam de brincar de barco. Acreditam no mundo da imaginação deles”.

“[A imagem mostra] antepassados; como eram felizes antes da COVID, como as crianças brincavam; coisa feliz antes da internet”.

“Estão fazendo corrida de barcos”.

“[Vejo] crianças brincando com barco. Sentados. Uma tá empurrando o barco, e a outra tá empurrando sentada. Estão no Oceano”. *Pergunto*, “O oceano não é muito grande?”. *Responde*: “Estão na cachoeira, porque na cachoeira dá pra brincar mais ainda”.

“Crianças colocando os seus barcos pra colocar dentro da água”.

Onde as personagens estão?

“É um bueiro”.

“Eles estão na praia”.

“Essa [aponta para a casa azul] é a casa deles”.

“Parece que eles estão num lago”.

“Parece que eles estão na praia”.

“[Estão] lá fora, na cidade. ‘A Cidade Apagada’”.

“É um rio. Na praia, a água é muito grande”.

É dia? É tarde? É noite?

“[É dia] porque tá tudo clareado”.

“É dia. O céu [interrompe a fala, mas aponta o céu azul da imagem]”.

Por que as personagens não têm rosto?

“Não têm rosto, porque elas não têm um olho. Os olhos saíram”.

“O sol deve ter levado a boca, o olho, o nariz”.

“São zumbis [por isso não têm rosto]”.

As personagens não têm expressão facial. Sabemos como estão?

“[Estão] felizes, porque estão brincando”.

“[Não ter expressões] significa que são pessoas desconhecidas e estranhos”.

“Estão felizes, porque estão brincando”.

“Eles não têm olhos. Eles estão apagados”.

“[Estão] felizes, porque têm um barquinho de papel”.

“[Estão] tristes, porque estão apagados”.

As personagens são ricas? São pobres?

“[São] pobres, porque não têm nenhuma pessoa dando nada para elas”.

“Eles são pobres, porque eles não têm rosto”.

“São ricos, porque estão sentados”.

“São pobres, que se fossem ricos iam comprar um barco de verdade”.

“[São pobres] porque são sujos”.

“São pobres, por causa das casas. Porque o lugar é sem dinheiro”.

Como você se sente ao olhar essa obra?

“Me sinto triste. As roupas são velhas. As casas parecem que são de barro”.

“Me senti feliz porque fiz um barco com a sua ajuda”.

**ANEXO B: APRECIÇÃO/LEITURA DA IMAGEM “SEDE DE VIDA”,
DE NIVALDO ROSA**



O que estamos vendo?

“[Vemos] um cara com um balde cheio de água, carregando”.

“Trazer água é feliz porque não fica mais com sede”.

“Essa água vai acabar logo”.

“[O chão parece] morto”.

Como a pessoa da figura está?

“Acho que ele não tá achando muito bom, não. Porque tá pesado”.

“[Está] com sede”.

“Alegria”.

“Passar sede”.

“[Sente] tristeza, porque os bichos estão mortos”.

“[Sente] felicidade, porque na imagem representa um moço carregando um balde cheio de água. *E isso é feliz por quê?* Tá fazendo um trabalho devagarinho, aos poucos. Todo mundo precisa de água para sobreviver”.

“[Sente] felicidade, porque ela [a torneira] traz água”.

Onde ele está?

“[Está no] deserto”.

“Está indo para a praia. É uma torneira”.

O que é isso [apontando a nuvem]?

“A nuvem parece mais com uma torneira”.

“[A torneira] está cheia de água”.

E isso [indicando as carcaças]?

“São bichos. Bichos mortos”.

“[Morreram] de sede e fome. Porque, pra mim, deserto não tem água”.

“Se a gente juntar essas partes aqui elas vão formar um animal”.

“Morreram porque ficaram na areia por muitos anos”.

“É jacaré, o boi, uma meia, e um boi também. Estão com medo... de água”.

ANEXO C: TEXTO POÉTICO “ALEGORIA DA NATUREZA”

Texto poético elaborado a partir das respostas dos/as alunos/as de Teatro da APAAG para a pergunta: o que significa a natureza?

ALEGORIA DA NATUREZA

Natureza é macaco. É floresta.
 A natureza é flor. É árvore.
 É um lugar onde tem ambiente,
 bichos e animais.
 É um lugar onde tem coisas perigosas.
 São paisagens, mato e leão.
 Tem indígena e laranja.
 Macieira, morcego, água.
 Humano é animal.
 É a vida, é a terra.
 É um lugar bom, cheio de flores,
 e a maravilha dos animais.
 As árvores dão frutas deliciosas.
 São as plantações.
 É pizzaria.
 É montanha e grama.
 Flores, água, peixes.
 É onde tem ar e barulho das árvores.
 Verde, roxo, marrom.
 A natureza é a gente.
 Deus é criador de tudo,
 e de todas as coisas.

É tipo uma coisa boa para o meio ambiente,
 e ajuda a nós, humanos.
 Nós não somos iguais à natureza,
 porque nós maltratamos.
 Morango, creme, chocolate,
 tartaruga, verde, carne.
 Humanos não são natureza, porque
 não são feitos de folhas.
 Rosa, roxo, azul, morango,
 uva e maçã.
 Árvore é papel.
 Eu tenho uma tartaruga.
 A minha natureza é a batalha contra
 beyblades.
 Um elefante bebe água.
 É um passarinho, um cachorro, um gato.
 Sol pode ser amarelo,
 Azul do céu,
 Vermelho da maçã,
 Nuvem branca.
 É cheia de animais predadores.
 Verde, marrom, preto, branco, roxo.
 Suco de uva, maracujá e laranja.
 Caçamos animais, matamos árvores.
 Destruímos as paisagens todas.
 É sobre o lugar onde a gente vê as
 borboletas voando.

ANEXO D: VIDEOAULA SOBRE A PESQUISA

Por meio de recursos do Edital ProAC nº 39/2021, que contemplou este projeto, uma aula em vídeo foi elaborada para difusão da ação. Ela pode ser acessada, aqui, por meio do uso do QR Code abaixo, apontando a câmera do *smartphone* para o código, ou por meio do *link* a seguir:

<https://youtu.be/LcfmnRsBrQU>

