

PRÁTICAS TEATRAIS E LEITURA COM CRIANÇAS DO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA: um estudo de caso.

THEATER PRACTICES AND READING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: a case study.

Paula Gotelip

paulagotelip@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode apresentar desafios no desenvolvimento da leitura. Este artigo aborda o trabalho realizado com crianças e jovens diagnosticados com TEA, utilizando de práticas teatrais, leituras teatralizadas e conscientização corporal como componentes-chave para despertar o interesse pela leitura. O termo “prática teatral” foi preferido em vez de “aulas de teatro” para evitar a expectativa de familiares quanto a um produto final. Um estudo de caso de uma criança de 11 anos com TEA é apresentado, com destaque para o impacto das práticas na leitura. Acompanha o artigo uma entrevista com a pedagoga que acompanha a criança há três anos que fornece *insights* sobre o interesse pela leitura antes e depois das práticas teatrais.

Palavras-chave: Leitura, Teatro, Autismo, Terapia expressiva, Multiletramento.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) can present challenges in the development of reading. This article discusses the work carried out with children and young people diagnosed with ASD, using theatrical practices, theatrical readings and body awareness as key components to awaken interest in reading. The term "theater practice" was preferred to "theater classes" to avoid family members expecting a final product. A case study of an 11-year-old child with ASD is presented, highlighting the impact of the practices on reading. Accompanying the article is an interview with the pedagogue who has been accompanying the child for three years, who provides insights into the interest in reading before and after the theater practices.

Keywords: Reading, Theater, Autism, Expressive therapy, Multilearning.

Introdução

Este artigo surgiu a partir do trabalho que desenvolvido com crianças e jovens com diagnóstico dentro do Transtorno de Espectro Autista (TEA). O trabalho envolveu práticas teatrais,

leituras teatralizadas e conscientização de si e do mundo para estimular o interesse pela leitura e escrita.

Optei pelo termo "prática teatral" em vez de "aulas de teatro". Essa escolha facilitou a compreensão dos familiares sobre o que ocorria no encontro. Também permitiu que as crianças experimentassem, brincassem e explorassem a criatividade, sem a pressão de criar e apresentar uma cena final em nossos encontros. Nas conversas iniciais com os familiares, percebi que o termo "prática teatral" gerou questionamentos interessantes. Isso expandiu a compreensão do que é uma aula de teatro, diminuindo a expectativa por um produto final. Assim, reduziu-se também a ansiedade de familiares e crianças por um resultado estético.

Partindo desta contextualização relato aqui, especificamente, um estudo de caso de uma criança de 11 anos com diagnóstico dentro do TEA. A pedagoga Daisy da Costa Buchele¹ foi entrevistada para contribuir com este artigo. O objetivo da entrevista foi compreender e avaliar o impacto das práticas na leitura, sendo que ela acompanha o caso há três anos. Destaco trechos da entrevista para ilustrar como a leitura evoluiu antes e depois das aulas de teatro. Assim, antes de descrever a prática em si, apresento abaixo trechos da entrevista:

Paula: Poderia me descrever brevemente como o via antes das aulas de práticas teatrais?

Daisy: Era a sensação de uma terra estéril onde eu trabalhava com o cognitivo, tinham outros buracos que eu via que não conseguia acessar e que outros meios também não acessavam. Todo ambiente é de alguma forma muito árido.

Paula: Mas ele já realizava leituras?

Daisy: Durante todo este tempo ele já estava lendo. Ele lê, mas foi através do trabalho com o teatro que se fez frestas. Existia uma vida, mas num processo bem profundo. Eu via tantas possibilidades, mas, não havia vida em nada e para tudo ele olhava com profundo desinteresse.

Paula: Como você o percebe após as aulas de práticas teatrais?

¹ Daisy é formada em pedagogia curativa no Camphill Rudolf Steiner, Escócia; graduada em pedagogia e pós-graduada em Resolução de conflitos e estudos de paz pela cátedra da UNESCO

Daisy: Quando começou o teatro foi como se ele tivesse se encontrado, como se ele tivesse começando a se encontrar porque ele está no início do processo, o seu lugar no tabuleiro. Havia pouco entendimento de si como autoconhecimento. Então, o primeiro movimento dele foi em relação aos livros, sempre ofereci livros, mas ele não tinha o menor interesse.

Com as aulas ele começou a estar aberto a leitura e a verbalizar algo como: nossa, eu poderia ler este livro mil vezes. Eu começo a ler com ele cada vez mais livremente. Ele está com um nível de presença que se percebe no olhar, a pele já não está tão translúcida como era antes. O humor dele se mantém constante, ele se mantém constante, vibracionalmente agora. Ele começa a fazer relação com o mundo. É uma coisa muito incrível de poder acompanhar o interesse pelo mundo a sua volta e, livros é igual ao mundo.

A fala de Daisy associa o interesse de mundo ao interesse pela leitura e demonstra como as práticas teatrais possibilitam a compreensão do indivíduo e desse indivíduo no mundo. As práticas permitiram que o aluno em questão pudesse se perceber abrindo espaços para outras linguagens, resultando no interesse pela linguagem verbal.

As aulas de teatro têm sido usadas como Terapia Expressiva, uma metodologia auxiliar e complementar às intervenções junto a pessoas com TEA. No artigo *Terapias Expressivas: Teatro* os autores Pier Maria Furlan et al definem a Terapia Expressiva da seguinte forma:

As Terapias Expressivas privilegiam a expressão como a principal chave de acesso ao ser, ao compreender, ao relacionar-se, à comunicação e às dinâmicas profundas; incidem atualmente em diversos níveis: no cognitivo, no corporal, no expressivo e no comportamental; agem com finalidades terapêuticas de reabilitação e de ressocialização, de ajuste emocional, de introspecção, de redução do estigma e de prevenção do desconforto. (FURLAN et al, p. 17, 2012)

Acompanhei este aluno e outros durante um semestre e percebi o quão potente são as aulas de teatro junto às crianças com TEA. Abaixo descreverei, considerando este relato de caso, como organizo os encontros e os estímulos à leitura a partir da prática teatral.

Os jogos e a forma como é realizada a leitura divergem de um aluno para o outro, mas mantenho em comum a divisão do tempo da aula em três momentos distintos. Diante do exposto passo a descrever como acontecem nossos encontros e como a leitura e a escrita nos encontram durante as aulas.

Os autores Paulo Evaldo Fensterseifer e Santiago Pich no artigo *Ontologia pós- metafísica e o movimento humano como linguagem* nos apontam “o ser humano como ser que se dá na linguagem” (2012, p. 29) e de acordo com eles “o corpo faz-se humano ao dar-se como linguagem.” (2012, p. 29). Portanto, entendo que meu corpo é sensível ao mundo e que significando o mundo, significo meus gestos nele e passo a entender meu corpo como criador de sentidos e significados.

A palavra escrita é resultado da conceituação que fazemos de nossas ideias. Partindo disso apostei de forma intuitiva e a partir da minha experiência como pessoa disléxica que as sinestésias associadas a situações provocadoras são estímulos capazes de despertar pensamentos criadores e, posteriormente, as palavras.

Entendi logo nos primeiros contatos que, a utilização de jogos teatrais e a subjetividade do teatro ou a imaterialidade da criação não seria de fácil compreensão. Optei por ter no local uma variedade de materiais: livros, brinquedos, peteca, bola, diferentes tipos de papel, massinhas, argilas, pedras, galhos, água, lápis, giz, cola, tesoura, revistas, entre outros, todos com significado no ambiente social dele, prontos para serem ressignificados.

No entanto, alguns alunos apresentam rigidez cognitiva e a ressignificação destes elementos é difícil ou impossível. Nestes momentos iniciais não apresento a ele tecidos, chapéus ou outros adereços que poderiam ser disparadores de experimentações cênicas, mas insiro elementos presentes no ambiente de casa ou escola.

A opção por estes objetos foi necessária, pois algumas crianças com TEA também apresentam quadros como ansiedade e esta materialidade acolheu as mãos ansiosas em seu primeiro momento, sendo utilizado como de costume. Com o passar das semanas o objeto, a partir de estímulos provocadores, transformou-se e passou a ocupar outro lugar na memória. Foi ressignificado.

Percebi nas primeiras semanas que a mudança de jogos ou a apresentação de materiais diferentes em uma aula eram gatilhos para ansiedade, comprometendo nosso encontro. Com isso, compreendi que havia algo que precisava mudar, neste caso: eu precisava mudar o modo como ministrava as aulas.

A partir destas descobertas passei a me envolver mais intensamente com ele nas criações e nas frustrações. Aguardei pela iniciativa criativa que, neste contexto, era ativada pela produção de sons vocais ou por vozes que escutamos ou observamos na sala.

Acredito que você está se perguntando se eu não escrevi algo de errado, uma vez que ver sons é algo impossível. Será? Experimenta ver o som do vento nos bambuzais e destes, no telhado de madeira, depois me conta como é este som ou outros sons que você viu.

Estes sons e/ou vozes o transportam para fora da materialidade das aulas sendo através deste estímulo o acesso ao subjetivo da criação artística. Em uma das aulas fomos transportados para um outro mundo de harmonia, segurança, prosperidade e alegria. Neste local a nossa voz ecoava, como se estivéssemos em uma garagem vazia.

Neste mundo ele interpretou quadros expostos na parede e realizou leitura em voz alta de textos e palavras encontradas pelo caminho. Diversas vezes, travessamos o jardim correndo em busca de duendes e enquanto procurávamos eu mantinha o foco dele, na construção narrativa da história. Os adultos e diferentes crianças que passam por ali no momento da aula também se tornam caçadores de duendes.

A construção destas narrativas vai ao encontro do trabalho que a escritora e pesquisadora Yolanda Reyes que em seu livro *Ler e brincar, tecer e cantar* (2012) descreve a maneira como conduz as oficinas de textos junto aos seus alunos. Na descrição, um trabalho que também começou de forma intuitiva, ela descreve que:

A única rota que me ocorreu nesse trabalho intuitivo e sem bússola que é acompanhar outros a escrever foi a de ajuda-los a se sentirem confortáveis com essa necessidade de ter outras vidas e ser outros e falar com outras vozes e contar a si mesmos a história – a própria história-, mas de outra maneira (de mil maneiras). Se, no fundo, nós mesmos constituímos a matéria básica de nossa narrativa, começo por dar a cada um a possibilidade de descobrir sua própria possibilidade: não a que agradaria a mim, mas essa que eles mesmos guardam, às vezes, sem querer. Nessa história, tão singular como a impressão digital, nesse tom de voz que ninguém mais tem e que quase nunca nos é permitido ouvir em meio ao burburinho e às vozes impostadas, se oculta o ponto de partida da própria criação (REYES, 2012, p.47).

Acredito na potência da experimentação de ser outro, de ser objetos, de ter vozes múltiplas que possa levar ao conhecimento de si e que a leitura é reflexo deste caminho. Essa foi a rota que segui com este estudante. Foi este o caminho que o ajudou em um (re)encontro com as palavras.

Organização das aulas

As aulas acontecem no ensino não formal. São encontros individuais de duas horas. O local é convidativo com seus corredores verdes, o jardim é alto, há caminhos de pedras que parecem

labirintos. O local abriga uma marcenaria, uma casa com várias portas e janelas e até uma jabuticabeira. Posso afirmar que se assemelha a uma chácara, tal como a de D. Benta, aonde haviam jabuticabeiras:

... vários pés, mas bastava um para que todos se regalassem até enjoar. Justamente naquela semana as jabuticabas tinham chegado “no ponto” e a menina não fazia outra coisa senão chupar jabuticabas. Volta e meia trepava à árvore, que nem uma macaquinha. Escolhia as mais bonitas, punha-as entre os dentes e tloc! E depois do tloc, uma engolidinha de caldo e pluf! – caroço fora. E tloc, pluf, tloc, pluf, lá passava o dia inteiro na árvore.

As jabuticabas tinham outros fregueses além da menina. Um deles era um leitão muito guloso, que recebera o nome de Rabicó. (LOBATO, 2014, p.49)

Assim como no sítio, o espaço da aula e a sala propiciam ao aluno o deslocamento dos espaços de terapias cotidianas e o contato com seres como Rabicó ou outros que se escondem pelas folhas e galhos nos fazendo interromper as aulas para nos aventurarmos (como personagens) a procurá-los. Somos atravessados por lar(gato)s, taturanas, micos e pássaros. Parte dessa frase pode ser vivenciada por quem passa pelo local. Qual delas? Depende de você, passa lá!

Todo início de semana organizava as aulas, mas a cada dia um desafio que se orchestra em três etapas:

- 1 — Chegança: no qual recebia a criança. Demonstrava como o espaço estava disposto naquele dia e iniciava o aquecimento.
- 2 — O que tem para fazer hoje? Nesta etapa lembrava com o aluno como foi a último encontro e se daremos continuidade ou se vamos experimentar algo novo;
- 3 — Re-pouso: que pode ser um cochilo ou mesmo observar o trajeto das formigas que caminham pelo chão ou a dança do lagarto com o gato.

No caso deste aluno a chegança normalmente consiste em suspendê-lo do cotidiano, permitindo que fale da sua noite ou da sua manhã. A partir de uma palavra ou ação dele, me aproximo da proposta da aula planejada. Para os nossos encontros preciso dispor em um estímulo disparador que conduz ao jogo.

O que tem para fazer hoje? É a segunda etapa, guiada por este estímulo disparador, exploro a construção de narrativas que podem ser orais, composição de sons vocais. Passamos a explorar o local, investigar as sombras e os objetos. À medida que a narrativa se desenrola, proponho estímulos para ajudar na construção da história. Preciso estar atenta, especialmente durante as

aulas com essa criança. Não posso propor alterações na cena, apenas elementos que a enriqueçam até alcançar um fechamento.

No terceiro momento é o re-pouso, nele viso a assimilação da experiência vivenciada no encontro. O repouso é essencial para todos, porém, levando em conta o perfil dos meus alunos, o relaxamento é equivalente a aterrissar novamente no mundo antes das aulas, retornando às atividades diárias. Eu às vezes pouso meus olhos sobre alguma coisa e permaneço com eles parados por um tempo, como um descanso ou como se me desconectasse do mundo, acredito que você também já fez isso.

É neste sentido que deixo disponível alguns bons minutos para que pouse novamente, mas com elementos ressignificados na bagagem. Durante este momento, lemos um texto que pode ser poesia ou literatura infanto-juvenil. A escolha do conteúdo depende do que foi discutido na aula para harmonização com a criação elaborada.

Como ferramenta, conto com uma pequena biblioteca (física e virtual) para buscar, compartilhar ou apreciar o texto juntos.

Diferente do brincar livre as aulas de práticas teatrais têm um direcionamento composto por regras e foco que visa a construção de uma narrativa. O estímulo pode ocorrer através da improvisação, de teatro radiofônico, de jogos dramáticos ou jogos teatrais. As narrativas são documentadas através de gravações em áudio, vídeos ou textos, permitindo o acesso de familiares e equipe de apoio para auxiliar no estudo do caso e nas medicações.

Já está na hora de ir embora?

No livro de Yolanda Reyes mencionado acima ela diz que:

Saber ler e saber brincar, as duas assinaturas básicas do escritor, exigem uma educação que ainda não se introduziu em nosso currículo acadêmico, desde a infância até a vida adulta... Sem o desejo de brincar, de montar um mundo e habitá-lo mas também sem as habilidades para coloca-lo à prova à custa de palavras, de definições, de matrizes, de convenções e de emendar, torna-se difícil arriscar a explorar a própria voz... Quem sabe o desafio de acompanhar os outros a escrever seja devolver-lhes, em primeira instância, o desejo de brincar e de resgatar as conexões entre linguagem e vida. (REYES,2012, p.52).

As práticas teatrais tem se mostrado um instrumento importante no auxílio a intervenção de pessoas com TEA conforme demonstra os artigos: *A utilização do teatro enquanto recurso*

artístico e instrumento de intervenção no transtorno do espectro autista: uma revisão de literatura (2018) de Penélope Lopes de Lima e *El teatro como herramienta de intervencions em alunos com transtorno del espectro autista y discapacidad intelectual* (2016) escrito por Maria Calafat-Selma, Pilar Sanz-Cervera e Raúl Tárraga-Minguez.

Em todos os trabalhos que desenvolvi, o espaço durante a aula permite autoconhecimento às crianças. Também possibilita explorar o diálogo com o mundo, ressignificando ações, objetos e situações. Durante as práticas é possível ter contato com seu corpo, explorar e investigar movimentos gestuais e vocais de si e do outro e consequentemente ampliando as habilidades sociais.

A experimentação permite a linguagem pelo corpo e pela arte e através desta linguagem o contato com a palavra no mundo. Os trabalhos têm foco no estímulo à leitura, mas a integração social, o interesse pelo mundo a sua volta demonstrou-se como resultado complementar. Outros alunos têm exibido desempenho notável em diversas áreas. Estas incluem percepção de si e do outro, melhorias na coordenação motora fina e na pronúncia de palavras. Também se observa uma compreensão aprimorada de sensações e sentimentos.

O teatro tem sido usado como importante ferramenta ao auxílio as intervenções de pessoas neurodiversas, vide estudos recentes no que tange a pessoas com autismo, dislexia e *boderline*. Compreendo a necessidade de conscientizar outras áreas, como saúde e educação, para expandir a utilização dessa prática. O objetivo é promover a socialização, a reabilitação e, sobretudo, permitir que corpo e arte sejam vistos como linguagem para entender o conhecimento.

Referências

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PICH, Santiago. **Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem**. Impulso, Piracicaba, v. 22, n. 53, p. 25-36, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v22n53p25-36> . Acesso em : 04 de dezembro de 2019.

FURLAN, Pier Maria; ROSA, Massimo; MONCALVO, Marta; BERNADI, Marta; ROVELLI, Giulia; CARATTO, Luciano; PICCI, Rogo Luigi; ZAMPAGLIONE, Carola. Terapias Expressivas: Teatro. **Journal of nursing na Health**. Junho de 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/3495> . Acesso : 03 de dezembro de 2019.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 1.ed, São Paulo: Globo.2014.

LOPES DE LIMA, Penélope. A utilização do teatro enquanto recurso artístico e instrumento de intervenção no transtorno do espectro autista: uma revisão de literatura. **Journal of Specialist**, [S.l.], v. 1, n. 4, apr. 2019. ISSN 2595-6256. Disponível em: <<http://www.journalofspecialist.com/jos/index.php/jos/article/view/117>>. Acesso em: 03 dezembro de 2019.

REYES. Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Tradução: Rodrigo Petrocio; São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SELMA, Maria; SANZ-CERVERA, Pilar; TÁRRAGA-MINGUEZ, Raul. El teatro como herramienta de intervención em alunos com transtorno del espectro autista y discapacidad intelectual. **Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva**. Volume 9, número 3, novembro de 2016. Disponível em: <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/255> . Acesso em: 03 de dezembro de 2019.

Artigo submetido em 12/03/2024, e aceito em 21/04/2024.