

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
Faculdade de Educação (FaE)
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica (LASEB)

Maria Aparecida da Silva

**TEATRO COMO FERRAMENTA INTERVENTIVA NA ESCOLARIZAÇÃO DE
PESSOAS COM TEA**

Itabirito
2025

Maria Aparecida da Silva

**TEATRO COMO FERRAMENTA INTERVENTIVA NA ESCOLARIZAÇÃO DE
PESSOAS COM TEA**

Versão final

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Cristina de Souza.

Itabirito

2025

S5861
TCC

Silva, Maria Aparecida da, 1962-
Teatro como ferramenta interventiva na escolarização de pessoas
com TEA [manuscrito] / Maria Aparecida da Silva. -- Belo Horizonte;
Itabirito, 2025.
46 p. : il., color.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Aline Cristina de Souza.

Bibliografia: f. 42-43.

Apêndices: f. 44-46.

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Educação especial.
4. Educação inclusiva. 5. Inclusão em educação. 6. Transtorno do
espectro autista. 7. Crianças autistas -- Educação. 8. Teatro escolar.
9. Teatro na educação.

I. Título. II. Souza, Aline Cristina de. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação em Docência para
Educação Básica

**ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO QUINQUAGÉSIMO SÉTIMO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA**

Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título “**Teatro como ferramenta interventiva na escolarização de pessoas com TEA**”, do(a) aluno(a) **Maria Aparecida da Silva**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Aline Cristina de Souza (orientador) e Gislaine de Fátima Ferreira Leite. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte, 12 de julho de 2025.

Aluno(a) Maria Aparecida da Silva
Maria Aparecida da Silva

Registro na UFMG: 2024695269

Aline Cristina de Souza
Profa. Dra. Aline Cristina de Souza
Orientador(a)

Gislaine de Fátima Ferreira Leite
Profa. Dra. Gislaine de Fátima Ferreira Leite
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e à Nossa Senhora por ter me sustentado nessa jornada.

Agradeço à professora Dra. Aline Cristina de Souza, pelas orientações constantes.

Agradeço ao Professor de teatro, Davi, bem como suas colegas de trabalho, à equipe administrativa e pedagógica da escola onde fiz observação, que me acolheram e me apoiaram.

Agradeço, por fim, à prefeitura municipal de Itabirito por nos propiciar mais este aprendizado tão enriquecedor. Muito obrigada.

RESUMO

O transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que acomete três principais áreas do desenvolvimento humano – a comunicação, interação social e comportamento restrito e repetitivo. Muitas são as ferramentas que podem auxiliar no processo de desenvolvimento e minimizar impactos, como por exemplo o teatro. Este pode trabalhar diferentes aspectos que auxiliam na prática cotidiana, acadêmica e social. Diante disso, o presente estudo tem por objetivo compreender como o teatro pode contribuir para o desenvolvimento escolar de crianças com TEA. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com observação de aulas de teatro para crianças com diagnóstico fechado de TEA. Os resultados demonstraram que as aulas trabalham aspectos significativos que são acometidos no sujeito com esse diagnóstico, como por exemplo, alteração sensorial e interação social. As atividades foram lúdicas e despertaram a criatividade e a comunicação das crianças. Esses aspectos têm impacto direto na aprendizagem dos estudantes, que conseguem ampliar o repertório comunicacional, estabelecer vínculos com os pares, minimizar a sensibilidade sensorial e, conseqüentemente, trabalhar com outros recursos e materiais.

Palavras-Chave: Alteração sensorial; aprendizagem; TEA; teatro.

ABSTRACT

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that affects three main areas of human development – communication, social interaction, and restricted and repetitive behavior. There are many tools that can help in the development process and minimize impacts, such as theater. This can work on different aspects that help in daily, academic, and social practice. In view of this, the present study aimed to understand how theater can contribute to the school development of children with ASD. To this end, a qualitative study was conducted, with observation of theater classes for children with a confirmed diagnosis of ASD. The results showed that the classes work on significant aspects that are affected in individuals with this diagnosis, such as sensory alteration and social interaction. The activities were playful and awakened the children's creativity and communication. These aspects have a direct impact on the students' learning, who are able to expand their communication repertoire, establish bonds with peers, and minimize sensory sensitivity and, consequently, work with other resources and materials.

Keywords: ASD; learning; theater; sensory alteration.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de suporte para comunicação.....	14
Tabela 2 - Nível de suporte para comportamento restrito e repetitivo	15
Tabela 3 - Quantitativo diagnóstico.....	29
Tabela 4 - Participantes.....	30
Tabela 5 - Primeira observação	32
Tabela 6 - Segunda observação	33
Tabela 7 - Terceira observação.....	33
Tabela 8 - Quarta observação	34
Tabela 9 - Quinta observação	34
Tabela 10 - Sexta observação	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagnósticos atendidos na instituição especial.....	29
--	----

LISTA DE SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OMS – Organização Mundial de Saúde

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

AEE – Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objeto.....	14
1.2 Problema de Pesquisa	14
1.3 Hipótese	14
1.4 Objetivos	14
1.4.1 Objetivo Geral.....	14
1.4.2 Objetivos Específicos	14
1.5 Justificativa	15
2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A SUAS CARACTERÍSTICAS DESENVOLVIMENTAIS	16
3 O TEATRO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	20
3.1 Contextualização histórica da arte.....	20
3.2 Arte na escola	24
3.3 Teatro	25
4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	27
4.1 Cenário	28
4.2 Participantes	32
4.3 Local de Coleta de Dados	32
4.4 Instrumentos	32
4.5 Coleta de Dados.....	32
4.6 Análise de Dados.....	33
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
5.1 Observações das aulas de teatro	34
5.2 Práticas da aula de teatro como auxílio no desenvolvimento acadêmico	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE A	44

APRESENTAÇÃO

Nasci em um lugar onde só se comprava sal, querosene e fósforos. No mais, tudo era tirado da terra. Vivi sem energia elétrica até 15 para 16 anos. Até os 21 anos nunca tinha ido ao médico ou dentista.

Hoje, ao olhar para o passado, percebo que as corações a Nossa Senhora já eram as sementes artísticas em mim lançadas. Meu avô materno, um verdadeiro contador de histórias que me fazia acreditar no que ele dizia: fazia de um arrulho de pomba, verdadeiros monstros; plantava moedas no buraco na terra e eu via tal “planta germinar, crescer e produzir”.

Fui estudar a quinta série, ensino fundamental dos 15 para 16 anos; nutria verdadeira admiração pela minha tia paterna que era professora alfabetizadora. Ela foi a minha musa inspiradora para me tornar professora.

Depois de concursada pelo Estado de Minas Gerais, mudei para Itabirito. Concursei-me aqui pela rede municipal, tive a oportunidade de fazer o curso técnico em Artes cênicas aqui, onde continuo trabalhando.

Em 2023 surgiu a oportunidade deste curso, Educação Especial Inclusiva; me interessei por esse por ser, para mim, algo desafiador e, embora empiricamente já tenha vivenciado várias situações de trabalhar de forma inclusiva, faltam-me as bases teóricas.

As deficiências sempre existiram, mas creio que nunca antes tenhamos tido um olhar diferenciado, mais humano, para com as pessoas com deficiência.

Sou como um pequeno “olho d’água” que foi crescendo. Fazendo uma analogia com o mar (oceano), os rios que para lá se encaminham, sentem medo de se jogar nele; ora, a vida é um mar, um oceano de possibilidades e ele nos convoca, incita, com muita, pouca ou nenhuma coragem, ele nos “obriga” a ficar de frente para ele e arriscar na sua “desconhecida” imensidão de possibilidades e desafios.

A diversidade, o desafio de construir um mundo mais humano e justo nos conclama a sermos fortes, buscar possibilidades, construir algo positivo, fazer bem a nossa parte.

Como bem canta Raul Seixas em Prelúdio: “...sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas o sonho que se sonha junto é realidade”. Não sabemos dos nossos limites até que os desafiemos. E aí, vamos lá? (agosto, 2024).

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno que afeta o desenvolvimento neurológico identificado por uma gama de características variáveis, com ênfase em três principais áreas: comunicação, interação social e comportamento com padrões restritivos de interesses e/ou atividades (APA, 2013). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), as características presentes no TEA surgem no início da primeira infância e prejudicam ou limitam o funcionamento do indivíduo (APA, 2013).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, estima-se que haja no Brasil dois milhões de pessoas com o TEA, o equivalente a 1% da população; enquanto que o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) aponta um diagnóstico para cada 36 crianças nascidas. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), acredita-se que o TEA afeta uma em cada 160 crianças no mundo, sendo mais frequente em meninos, porém os números têm aumentando entre o público feminino.

A medicina levanta diferentes hipóteses para o crescimento do autismo, como: o aumento do conhecimento científico e clínico acerca do transtorno, maior acesso da população ao diagnóstico, tal transtorno tem início na infância e persiste durante a adolescência e vida adulta. Atualmente, os números de matrículas de estudantes com TEA na escola comum tem crescido de forma exponencial, efetivando assim, o movimento de inclusão escolar. Neste contexto, a escola surge como um novo meio de estimulação para a criança com autismo, que passa a ampliar o seu contexto de interações sociais, auxiliando no seu desenvolvimento. Um dos elementos que tem sido utilizado nas escolas é o teatro.

Tendo o seu berço na Grécia Antiga, o teatro evoluiu ao longo dos séculos, incorporando diversas técnicas e estilos. Ele continua a ser uma poderosa ferramenta de expressão e comunicação, capaz de emocionar, inspirar e até nos ensinar, uma vez que pode ser adaptada às necessidades individuais, muito vindo a contribuir na aprendizagem de crianças autistas, pois as ajuda a desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas, como a empatia, a comunicação e a resolução de problemas, de forma criativa e interativa.

Portanto, essa arte, através da iluminação e som, dentre diversos outros elementos, permite-nos criar experiências emocionais através da representação de histórias levando-nos a refletir, pensar e criar experiências emocionais através da representação de histórias, possibilitando alternativas para a construção do conhecimento, escolarização e aprendizagem.

1.1 Objeto

O objeto deste estudo é o teatro como ferramenta no processo de desenvolvimento global, inclusive pedagógico/acadêmico.

1.2 Problema de Pesquisa

A pergunta que norteia este estudo é: Como o teatro pode vir a contribuir para o processo de escolarização de crianças com TEA?

1.3 Hipótese

É sabido que o teatro é uma ferramenta muito utilizada para diferentes segmentos desenvolvimentais, acredita-se que essa arte pode colaborar na escolarização de crianças autistas, uma vez que ela propicia o desenvolvimento de habilidades sociais, como: a comunicação, a cooperação e a empatia, através da interação com os colegas e da prática de papéis, o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a memorização, a resolução de problemas e a criatividade, habilidades motoras como a coordenação e a expressão corporal, aumento da autoconfiança, promoção da inclusão, redução do estresse e ansiedade.

Somado a isso, acredita-se que as atividades teatrais em salas de aula colaboram para desenvolver o envolvimento das crianças autistas em todas as etapas, desde a criação até a apresentação, bem como adaptar roteiros para atender às necessidades e interesses.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

O presente estudo tem como objetivo geral compreender como o teatro pode vir a contribuir para o desenvolvimento escolar de crianças com TEA.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Observar práticas teatrais junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Descrever práticas da aula de teatro junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Entender como as práticas teatrais podem auxiliar na diminuição de barreiras no que diz respeito à escolarização de crianças com TEA.

1.5 Justificativa

O teatro é uma linguagem artística carregada de potencialidade autotransformadora que permite a transformação social, tendo em vista a amplitude das questões por ela contempladas. As atividades das aulas de teatro para sujeitos com deficiência exigem a mobilização da atenção, memória, percepção espacial e corporal, expressividade, criatividade e imaginação, dentro dos seus limites (Omar, 2015). De acordo com Felipe (2021, p. 13):

O teatro traz consigo uma grande importância na formação do ser humano e no autoconhecimento sobre si. O teatro é uma arte que nos permite ser quem quisermos ser, além disso nos proporciona viver momentos inimagináveis. Neste contexto o teatro consegue trabalhar aspectos que irão refletir no comportamento, nas habilidades psíquicas, emocionais, sociais, expressivas e comunicativas.

É exatamente a amplitude do trabalho realizado pelo teatro que se faz correlação com possíveis áreas do desenvolvimento humano do sujeito diagnosticado com TEA. Este é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (Schmidt *et. al.*, 2016).

Acredita-se que o teatro possa vir a trabalhar diferentes habilidades como: 1) Desenvolvimento da comunicação; 2) Estimulação da imaginação e da criatividade; 3) Socialização e trabalho em grupo; 4) Regulação emocional e sensorial e; 5) Valorização das singularidades. Portanto, este estudo é de extrema relevância para o entendimento de possibilidades interventivas junto ao TEA, que refletirão diretamente no desenvolvimento acadêmico.

À vista disso, o presente trabalho se divide em quatro partes. Após a introdução (1), na seção 2, será discutido o TEA e suas características. Na seção 3, será apresentado um panorama acerca do teatro e suas potencialidades. Na seção 4, o percurso metodológico para o plano de ação. Na seção 5, os principais resultados obtidos e a sua posterior discussão. Por fim, as considerações finais (6).

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A SUAS CARACTERÍSTICAS DESENVOLVIMENTAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno que afeta o desenvolvimento neurológico e identificado por uma gama de características variáveis, como dificuldades de comunicação e interação social, atraso no desenvolvimento motor, hipersensibilidade sensorial, comportamentos metódicos ou repetitivos, além de dificuldades nas habilidades, sociocomunicativas (comunicação e na interação social), bem como no comportamento, considerando os padrões restritivos de interesses e/ou atividades (APA, 2013).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2013), essas características surgem no início da primeira infância e prejudicam ou limitam o funcionamento do indivíduo. De acordo com Schmidt *et. al.* (2016), o aumento de diagnósticos tem sido exponencial. A Organização Mundial de Saúde (OMS) acredita que no Brasil tenha cerca de dois milhões de autistas. A partir do Censo Demográfico de 2022 foi inserida uma pergunta relacionada ao TEA com o objetivo de identificar, quantificar e mensurar a população supracitada.

No entanto, é preciso compreender com mais profundidade as características do TEA. De acordo com Bó (2019, p. 17), “a gravidade do transtorno do espectro autista é determinada pelos prejuízos na interação social, comunicação e nos padrões restritos e repetitivos do comportamento e podem variar com o contexto ou oscilar com o tempo”, como veremos nas tabelas abaixo.

Tabela 1 - Nível de suporte para comunicação

Nível de gravidade	Comunicação social
Nível 1 – “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.
Nível 2 - “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.

Nível 3 - “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.
---	---

Fonte: Apa (2013).

Tabela 2 - Nível de suporte para comportamentos restritos e repetitivos

Nível de gravidade	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 – “Exigindo apoio”	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 - “Exigindo apoio substancial”	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos ou repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3 - “Exigindo apoio muito substancial”	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos ou repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento e dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: Apa (2013).

A partir das tabelas pode-se compreender que o espectro que abrange o TEA é extremamente complexo e varia de indivíduo para indivíduo, o que demanda atenção as particularidades apresentadas por cada um. Há que se ressaltar que sujeitos diagnosticados com TEA podem vir a apresentar comorbidades, como deficiência intelectual, transtorno de ansiedade, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), terror noturno, seletividade alimentar, dentre outros.

Muitos indivíduos com TEA também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem (por exemplo atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção). Mesmo aqueles com inteligência média ou alta apresentam um perfil irregular de capacidades. A discrepância entre habilidades funcionais adaptativas e intelectuais costuma ser grande. Déficits motores estão frequentemente presentes, incluindo marcha atípica, falta de coordenação e outros sinais motores anormais, como caminhar na ponta dos pés. Pode ocorrer autolesão (bater a cabeça, morder o punho), e comportamentos disruptivos/desafiadores são mais comuns em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista do que em outros transtornos, incluindo deficiência intelectual. Adolescentes e adultos com TEA são propensos

a ansiedade e depressão. Alguns indivíduos desenvolvem comportamento motor semelhante à catatonia (lentificação e “congelamento” em meio a ação), embora isso tipicamente não costume alcançar a magnitude de um episódio catatônico. É possível, porém, que indivíduos com transtorno do espectro autista apresentem deterioração acentuada em sintomas motores e um episódio catatônico completo com sintomas como mutismo, posturas atípicas, trejeitos faciais e flexibilidade cerviceal. O período de risco de catatonia comórbida parece ser maior nos anos de adolescência.

O Transtorno do Espectro Autista tem seus primeiros sinais logo na infância, mas seu desenvolvimento não é uniforme. Em muitos casos os sintomas são aparentes logo após o nascimento, mas na maioria deles, no entanto, os sintomas do TEA só são consistentemente identificados entre os 12 e 24 meses de idade.

O transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, de modo que o aprendizado continua ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais visíveis logo na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (p. ex., aumento no interesse por interações sociais). Uma pequena proporção de indivíduos apresenta deterioração comportamental na adolescência, enquanto a maioria dos outros melhora. Apenas uma minoria de indivíduos com transtorno do espectro autista vive e trabalha de forma independente na fase adulta; aqueles que o fazem tendem a ter linguagem e capacidades intelectuais superiores, conseguindo encontrar um nicho que combine com seus interesses e habilidades especiais. Em geral, indivíduos com níveis de prejuízo menores podem ser mais capazes de funcionar com independência. Mesmo esses indivíduos, no entanto, podem continuar socialmente ingênuos e vulneráveis, com dificuldades para organizar as demandas práticas sem ajuda, mais propensos a ansiedade e depressão (APA, 2013).

Alguns indivíduos aparecem pela primeira vez para o diagnóstico na idade adulta, talvez levados pelo diagnóstico de autismo em alguma criança da família ou pelo rompimento de relações profissionais ou familiares. Pode ser difícil, nesses casos, obter uma história detalhada do desenvolvimento, sendo importante levar em conta as dificuldades autorrelatadas. Quando a observação clínica sugerir que os critérios são preenchidos no presente, pode ser diagnosticado o transtorno do espectro autista, desde que não haja evidências de boas habilidades sociais e de comunicação na infância. Por exemplo, o relato (de pais ou outro familiar) de que a pessoa teve amizades recíprocas normais e permanentes e boas habilidades não verbais durante a infância descartaria um diagnóstico de transtorno do espectro autista; a

ausência de informações sobre o desenvolvimento, por si só, porém, não deve cumprir esse papel (APA, 2013).

Não há dúvida que o melhor tratamento é a intervenção precoce que deve ser iniciada mediante suspeita ou imediatamente após o diagnóstico por uma equipe multidisciplinar que tem como objetivo aumentar o potencial do desenvolvimento social e da comunicação da criança, estimulando de todas as formas a fim de reduzir danos melhorando a qualidade de vida a fim par que tenham autonomia. Cada criança com TEA apresenta necessidades individualizadas que estão de acordo com a sua funcionalidade, sua dinâmica familiar e a quantidade de recursos que a comunidade oferece. Portanto, é necessária uma avaliação terapêutica personalizada que permita o estabelecimento de um plano individualizado de intervenção. Uma das intervenções que pode vir a ser utilizada é o teatro.

3 O TEATRO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Se fomos buscar a definição ou contextualização sobre Arte, encontraremos muitos textos dizendo e a interpretando como atividade humana, sendo assim, outros seres vivos que habitam o planeta Terra não são capazes de produzi-la. Suas manifestações se encontram na ordem da estética, onde os artistas como são denominados quem faz arte, criam suas obras a partir de percepções, emoções e ideias.

Arte é uma palavra que deriva do latim “*ars*” e tem como correspondente grego o termo “*tekne*”, ambas contendo por significado técnica, isto é, a Arte é uma técnica utilizada para criar, fabricar, produzir, transformar. A Arte também é uma prática social, pois o que lhe move condiz com essa função.

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (Oliveira *et. al.*, 2014, p. 33).

Será baseada nessa função da Arte que pensaremos toda nossa pesquisa.

3.1 Contextualização histórica da arte

Podemos afirmar que a Arte, ao longo da história, sofreu influência e influenciou a sociedade em cada época, fazendo-se presente na vida dos seres humanos ao longo de toda sua trajetória. A Arte percorre assim com o homem e a mulher a história da humanidade, partindo da pré-história e chegando século XXI. Descreveremos um pouco desse caminho em uma breve contextualização histórica.

Traçando uma linha na história, iniciamos nossa conversa com o encontro de crianças em 1940 de pinturas em uma caverna na França e estas nos levam para o ano de 15000 a. C., pois estudos mostram que é quando provavelmente ocorreram as pinturas rupestres, porém estas não foram as primeiras existem espalhadas pelo mundo outras tão ou mais antigas quanto. Estamos falando da pré-história que aponta por meio da Arte rupestre a existência do homem e da mulher neste momento da história, devido à ocorrência das primeiras manifestações artísticas destes (Graham-Dixon, 2012).

A Arte rupestre europeia data de 30000 – 10000 a. C., enquanto a arte rupestre encontrada na Austrália data de 40000 a. C., um fato que causa estranhamento é a questão de a Arte rupestre africana datar de 4000 a. C. no livro organizado por Andrew Graham-Dixon (2012) que tem o intuito de ser um guia de orientação para o ensino da Arte, distribuído para todas as escolas estaduais da rede de ensino do Estado de São Paulo. Estranhamento causado, pois se a humanidade surgiu na África e posteriormente migrou para os demais continentes, por que sua Arte é posterior à Europa?

Dussel (2005) dá uma explicação palpável sobre isso que é o fato de o mundo após a Revolução Industrial ter sua história contada, usando sempre a Europa como elemento central. Sobre esse ponto de vista a África fica na exterioridade e, portanto, deve ser considerada menos importante na história da humanidade. Não nos aprofundaremos nesta questão, pois a mesma já se faz suficiente para outra monografia quem sabe até mesmo uma tese. Fazemos apenas um adendo para que compreendam que essa contextualização histórica se faz sobre o ponto de vista europeizado sua a história da Arte. Continuando nossa trajetória da Arte na história ou a história na Arte, pois as duas em muitos momentos se confundem ou se complementam.

A próxima parada é no Antigo Oriente onde surge a civilização na Mesopotâmia, e a Arte está ligada aos deuses que posteriormente são consideradas atividades pagãs com a entrada do Cristianismo. Ainda nesta mesma época temos a grandiosidade do antigo Egito onde a Arte se revela de forma suntuosa e monumental, os resquícios que encontramos na atualidade sobre essa Arte nos deixam perplexos, como é o caso das pirâmides ou utilização das formas geométricas e símbolos em suas pinturas. As civilizações do Oriente também datam desta época e são responsáveis pelos “mais extraordinários exemplares da arte antiga” (Graham-Dixon, 2012, p. 50).

Não podemos nos esquecer da Grécia Antiga ao contextualizar a Arte na história, pois ela “é considerada a pedra angular da civilização ocidental” (Graham-Dixon, 2012, p. 50), os gregos, assim como na literatura e filosofia, conseguiram na Arte imprimir o equilíbrio perfeito entre a beleza, a harmonia e a proporção. Muito de sua Arte retratam deuses e heróis, por serem considerados símbolos da perfeição. Por sua vez, o Império romano também se faz presente na Arte antiga, com a sua expansão territorial durante o império de Alexandre o Grande, influenciou e se fundiu a outras culturas. Os etruscos influenciaram Roma e Roma influenciou o mundo, ao ponto de “a arte romana ofereceu a base para a civilização europeia” (Graham-Dixon, 2012, p. 58).

Como não estamos fazendo uma pesquisa sobre história da arte, mas apenas descrevendo algumas de suas influencias na história, podemos dar um salto e levar nossa trajetória histórica

para os séculos XV e XVI onde o Renascimento estava em evidência. Sendo assim, surgem às escolas de Arte e os grandes e renomados artistas que estavam presentes tanto na Arte quanto nas ciências e política da época. É nesta época que se situam as produções artísticas de: Donatello, Masolino, Domenico Veneziano, Sandro Botticelli, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael, Giovanni Bellini, Gentile Bellini, Ticiano, Pieter Bruegel, Rosso Fiorentino entre outros artistas dentro eles ocidentais e latinos.

Baseado em um novo espírito científico de observação, a pintura e a escultura tornam-se mais naturalista, e os artistas usaram a perspectiva para retratar um mundo tridimensional em vez do espaço espiritual representado pelos artistas medievais (Graham-Dixon, 2012, p. 90).

Nos séculos XVII e XVIII temos influência da Arte Barroca com “um estilo ousado, teatral, caracterizado por movimento de intensa emoção e dramático contraste de luz” (Graham-Dixon, 2012, p. 192). É essa Arte que chega ao Brasil, assim como o Rococó que vem posteriormente, o qual “ênfatisa a elegância, a frivolidade e o encanto decorativo” (Graham-Dixon, 2012, p. 242). Nesta fase da Arte temos as obras baseadas na natureza – morta, onde não há a presença de seres humanos, também temos como produções artísticas da época o uso recorrente do autorretrato. O século XVIII, por sua vez, é marcado politicamente pelo Iluminismo e este reflete na Arte por meio da Arte neoclássica, influenciada de forma enfática pelos ideais e lutas políticas da época.

Por conseguinte, o século XIX é marcado pelo Romantismo que “promoviam a ordem e a razão, os românticos acreditavam no poder da imaginação, da emoção e do individualismo” (Graham-Dixon, 2012, p. 294). Além disso, neste século, com a efervescência vivida pelo contexto político, surge o Realismo que vem como uma revolução contra as imposições das escolas de Arte da época. Por essência, eles buscavam uma definitiva ruptura com o passado e a sua forma de fazer Arte tinha tendências a registrar as cenas da vida rural, demonstrando assim características naturalistas também.

O impressionismo é outra remanescente forma de se fazer Arte do século XIX. “O objetivo dos impressionistas era pintar os efeitos da luz. Para isso usavam pinceladas visíveis de cores puras quando pintavam cenas da vida cotidiana de Paris” (Graham-Dixon, 2012, p. 340). Desta forma, o tema central em suas obras era a vida cotidiana, alguns dos artistas que ficaram reconhecidos posteriormente e são desta época são: Claude Monet e Auguste Rodin. Atualmente, suas obras valem uma pequena fortuna para que as comprem ou as possui.

Já no pós-impressionismo que é uma expansão do impressionismo, podemos até mesmo afirmar como alguns estudiosos da Arte que é uma versão melhorada, que os diga os artistas:

Paul Cézanne, Paul Gauguin e Vincent van Gogh, outros que atualmente valem fortunas em cada obra produzida. É nesta época e com esse estilo de fazer Arte que as crianças adentram nos registros artísticos, pois anteriormente apenas as crianças nobres eram retratadas como mini adultos. Nesta época passa a se retratar a infância e sua inocência, essa mudança de perspectiva sobre a infância não muda apenas nas obras artísticas, mas também na sociedade vigente, tanto que as primeiras escolas destinadas a Educação Infantil sem o intuito de funcionarem com asilos infantis datam da mesma época. Ainda nesse século, temos o Simbolismo que “buscava restaurar o papel da imaginação das ideias na arte” (Graham-Dixon, 2012, p. 382).

No século XX, com o advento do Modernismo vem uma onda de *ismos* na Arte, são eles: Fauvismo, Modernismo Inglês, Expressionismo Alemão, Cubismo, Futurismo, Orfismo, Raionismo, Construtivismo (esse com grande influência no ambiente escolar que reflete até os dias atuais), Suprematismo, Dadaísmo, Vorticismo, Surrealismo, os Bauhaus e New Sachliskut (Nova Objetividade) que não tem *ismo* em seu nome. Resumidamente, essa onda leva em conta para se constituir a rejeição ao naturalismo, muito presente nos estilos dos séculos anteriores, bem como o também o questionamento da natureza da arte e da humanidade (Graham-Dixon, 2012).

Na contemporaneidade temos o Expressionismo Abstrato, Arte Minimalista, Pop Art, arte Cinética, arte Conceitual, Surrealismo, Neoexpressionismo, Jovens Artistas Britânicos (YBAS), Nova Arte Chinesa. Alguns já se encerraram outros se encontram vigentes influenciando o que vemos. Obviamente que em poucas páginas não conseguiremos retratar a imensidade que a Arte é. Só a título de curiosidade, a obra que utilizamos como base referencial para construir esse tópico que é “Arte - o guia visual definitivo da Arte: da pré-história ao século XXI”, conta com 612 páginas para contar de forma resumida este trajeto que a Arte percorre ao longo da história.

Apoiamo-nos na descrição da arte por meio das lentes das artes visuais, por esta se fazer mais presente dentro das escolas, devido à facilidade de acesso as informações e imagens sobre. Além disso, esse conteúdo da arte é o mais abordado pelos (as) professores (as) dentro das salas de aula da Educação Básica. Poderíamos construir essa linha temporal, tomando com eixo central a dança, o teatro ou a música, porém mesmo esses sendo eixos da Arte, os mesmos não se fazem tão presentes como a arte visual dentro do contexto educacional.

Essa breve contextualização feita por nós se faz necessária à medida que acreditamos que, para compreendermos as influências que a arte sofre na escola e, portanto, os (as) professores (as) se baseiam para ministrar suas aulas advém de algum momento histórico, pois também acreditamos que o ontem influencia o hoje e o hoje influenciará o amanhã.

3.2 Arte na escola

A Lei que institui a LDB (Brasil, 1996) ressalta que a arte é considerada obrigatória na Educação Básica: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Mas, para além de uma legislação que garante sua existência dentro da Educação Básica, a arte se traduz em uma prática social educacional que tem em suas práticas pedagógicas e poder de promover processos educativos que levam o (a) aluno (a) se desenvolver.

A arte surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento (Vygotsky, 1999, p. 310).

É a partir da perspectiva desse teórico sobre as práticas pedagógicas existentes dentro do ambiente escolar que elevam o desenvolvimento cognitivo das crianças que iniciamos a descrição desse item de nossa pesquisa. Escrevemos no subitem anterior uma contextualização histórica por meio do eixo das Artes Visuais por essa ser dentro do contexto escolar a que exige menos recursos financeiros e, muitas vezes de especificidade e aprofundamento por parte do professor. Pois não se faz necessário ao mesmo ser um exímio pintor ou escultor para ensinar sobre. Já a dança exige técnicas e a apropriação rítmica, assim com a música. Dessa forma, para se ensinar dança é preciso saber dançar, para se ensinar música é preciso saber tocar (como ensinar partituras sem as conhecê-las) e para se ensinar teatro é preciso saber encenar, interpretar e atuar. Não estamos aqui reduzindo a Arte a somente as Artes Visuais, pois não deve ser, mas estamos dizendo que é preciso formar esse (essa) professor (a) seja na sua formação inicial, seja na formação continuada, para que o mesmo seja capaz de dar uma iniciação sobre esses outros eixos da Arte dentro do ambiente escolar.

Romagnolo e Spaniol (2011), ressaltam qual é a função do (a) professor (a) ao ensinar Arte dentro ou fora do espaço escolar, e afirmam que não existe certo ou errado em Arte, o que deve ocorrer é que o (a) professor (a) deve aprimorar as habilidades já existentes.

[...] seu aprendizado concentra-se na ambientação na facilitação dos meios, para que um conhecimento preexistente ou recém-adquirido se materialize em objetos e imagens. O ambiente, a instituição, deve preparar o terreno para que isso aconteça (Romagnolo, Spaniol, 2011, p. 14).

A Arte dentro dos anos iniciais do ensino fundamental vem do reconhecimento da sua importância para a formação e desenvolvimento das crianças, porém nem sempre foi assim. Durante muito tempo, os responsáveis pelo ensino de Arte nessa etapa da Educação Básica

eram as professoras polivalente na época (antigamente a prevalência era de mulheres) e atualmente os (as) professores (as). Professores (as) estes (estas) formados (as) em pedagogia, Normal Superior ou Magistério que muitas vezes tinham cursado apenas a disciplina de Didática da Educação Artística atualmente da Arte. Além disso, diante de um currículo extenso, muitas vezes as aulas regidas por esses (essas) professores (as) se restringiam ao desenhar, sendo estes desenhos livres e em alguns casos mimeografados, que necessitavam apenas serem pintados. Deixando assim a criatividade e autonomia do aluno de fora dessa aprendizagem.

A Arte se tornou uma disciplina a partir de sua inserção no currículo básico da Educação Básica com a LDB de 1971, que a fez adentrar nas escolas sobre a nomenclatura de Educação Artística. Porém, as primeiras graduações de formação em nível superior só surgiram a partir de 1973, com a intenção de formar licenciados nas quatro linguagens: música, teatro, artes plásticas e dança no curto período de dois anos (Bernardes, Oliveira, 2011). O que não deu muito certo, pois era muitos conteúdos a serem aprendidos e pouco tempo para fazê-lo.

Com a LDB (Brasil, 1996), isso mudou um pouco já que agora quem ministra aulas de arte necessita possuir uma graduação a nível de licenciatura em arte, curso esse desenvolvido durante quatro anos. Além disso, houve uma remodelação desses cursos, no qual o (a) professor (a) passou a ser formado (a) em artes visuais norteados sobre os princípios da arte-educação e outras graduações surgiram como dança, música e artes cênicas, e estas graduações possibilitaram a ampliação dos conhecimentos; por consequência as práticas pedagógicas do ensino de Arte, dentro da escola, abordando assim eixos mencionados anteriormente.

3.3 Teatro

Podemos afirmar que o teatro está no Brasil desde que nosso país era uma colônia de Portugal. Sua ocorrência tinha uma predominância as cidades do rio de Janeiro e São Paulo, na intenção de divertir e distrair a nobreza aqui existente. Porém, por de traz das atuações dos atores, também continham uma escola de valor e moral, servindo assim com as intenções e funções pedagógicas dos governantes, ou seja, desde seus primórdios o teatro já era tido como fonte de educação (Othon, 2008).

É a partir das suas funções pedagógicas que o teatro adentra as escolas, por meio do ensino de arte. Isto, pois a linguagem teatral educa a partir do momento que apoia o desenvolvimento do ser humano. Além disso, o teatro nesta fase nada mais é do que uma ampliação das brincadeiras de faz de conta, tão presentes na vida das crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (Brasil, 1997, p. 57).

As crianças nesse eixo devem “jogar, usar o corpo no jogo, explorar o espaço, criar cenas com os colegas, improvisar personagens e situações, usar figurinos, contar histórias, etc.” (Möding *et. al.*, 2012, p. 34).

Portanto, trabalhar com narrativas de contos de fada, acionando o jogo dramático utilizado no teatro é uma possibilidade que traz à tona a cultura lúdica dessas crianças, e as colocam em frente a um processo criativo e imaginário, que deve ser a proposta ao se trabalhar dentro dessa faixa etária.

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A classificação das pesquisas é importante para estabelecer o marco teórico e a aproximação conceitual e operativo da pesquisa. Nesse sentido, o presente estudo caracteriza-se como qualitativo, exploratório e descritivo. De acordo com Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa:

Se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Somado a isso, a pesquisa se delimita como exploratória, também utilizada para casos em que, por falta de familiaridade com o problema de pesquisa, necessita-se de um estudo que oriente a direção a ser seguida, como em alguns casos específicos dentro de uma organização, embora muitas vezes possam existir teorias e conhecimentos a respeito do tema em questão. Com relação à formulação de hipóteses, estas poderão surgir no decorrer do trabalho, mas não é um elemento fundamental dessa modalidade de pesquisa (Gerhardt; Silveira, 2009).

Além disso, tem-se a pesquisa descritiva. Essas têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Serão inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas estão na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. (Gil, 2008).

O autor indica ainda que outras pesquisas desse tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que se registra, etc. Serão incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também serão pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político partidário e nível de rendimentos ou de escolaridade (Gil, 2008).

4.1 Cenário

A pesquisa foi realizada em uma escola especial de um município de pequeno porte, no interior de Minas Gerais, que atende estudantes com diferentes diagnósticos, seja no contraturno para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja para a escolarização efetiva. A Instituição Educacional em questão é ESCOLA ESPECIAL “IRANY SILVA SALVADOR DE OLIVEIRA” em Itabirito, MG. Em 23 de abril de 1979, algumas pessoas da sociedade de Itabirito reuniram-se para fundar uma associação que tivesse o objetivo de amparar o ‘Excepcional’. E graças à sensibilidade dessas pessoas, entre pais e educadores como Mercês Mendanha, Maria Emília, Dagmar Caldeira, Natália Donada e Georgethe Farid a APAE teve o seu início.

No dia 2 de maio do referente ano realizou-se a 1º reunião no qual vários membros da sociedade itabiricense se orgulhavam da iniciativa, pois a APAE da cidade era a primeira Escola de Educação Especial da jurisdição da SRE de Ouro Preto. Todos os presentes ressaltaram a necessidade da instituição para que os excepcionais, nomenclatura usada na época, pudessem ter uma melhor qualidade de vida: “São crianças que merecem um lugar ao sol” disse D. Marly Moisés, delegada de ensino regional da época.

Naquele momento, o número de crianças com deficiência nas escolas regulares e que não frequentavam escola alguma era bastante expressivo, existiam as chamadas classes especiais. Esse foi um dos motivos que incentivou a sociedade a fundar a APAE de Itabirito. Nessa mesma reunião, foram empossados os membros da 1ª diretoria da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais tendo como presidente a Sra. Maria Emília Almeida Silva.

Enfrentado muitas barreiras, essa escola começou a funcionar em uma casa com duas salas, um banheiro e uma cozinha. Localizada na rua Antônio Carlos, nº 90 no bairro Boa Viagem no município de Itabirito. Em 23 de março de 1983, a Senhora Dagmar Caldeira assume a 3ª diretoria e permanece por um mandato. Na 4ª diretoria assume a Senhora Natália Melillo que, por motivos de saúde, foi substituída pela sua filha Tayêda Melillo, em 29 de maio de 1985.

A APAE mudou várias vezes de endereço, sendo um dos maiores obstáculos o espaço físico inadequado ao número crescente de alunos matriculados. No dia 29 de maio de 1985, a Senhora Irany Silva Salvador de Oliveira assumiu a presidência e direção da Escola, que estava situada, nesta época, numa casa alugada no endereço Avenida Queiroz Júnior, 378, bairro Praia, no município de Itabirito/MG. Com a nova diretoria, veio à luta por uma sede própria e a ampliação do quadro de profissionais, contratando os primeiros especialistas: uma psicóloga, uma fonoaudióloga e parceria com voluntários na área médica. Em 31 de outubro de 1989, o

terreno para a construção da sede própria foi doado pela prefeitura da cidade, localizado na rua Dr. Eurico Rodrigues, 378, bairro Praia, neste município. A escolha do terreno em um ponto central da cidade já era uma preocupação da Senhora Irany que tinha como meta a socialização e a inclusão dos alunos especiais na sociedade.

Em abril de 1991, em parceria com os Clubes de serviços Lions e Rotary, a construção da sede própria foi iniciada com um moderno projeto arquitetônico e o objetivo de acolher a todos os alunos com conforto, transmitindo à comunidade que as pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla merecem viver em um lugar alegre, arejado com qualidade e eficiência. A Dona Irany idealizava uma escola inclusiva, uma pedagogia que visasse o desenvolvimento do aluno, que investisse nas suas potencialidades através do enriquecimento do ambiente, da aprendizagem e dos recursos e meios a serem utilizados.

Em 1994, o sonho da Senhora Irany Silva Salvador e de toda a família APAEana se realizou com a inauguração da nova escola. Então, a luta passou a ser por equipar a escola com recursos materiais, tecnológicos e humanos, por uma educação de qualidade e garantia dos apoios necessários para todos os alunos e familiares. Aos poucos, a APAE de Itabirito foi se afirmando perante a sociedade não apenas como uma escola que acolhesse os alunos especiais com carinho e amor, mas como instituição de defesa dos direitos da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla tendo como missão: “Proporcionar e garantir a todos os seus alunos condições para o seu desenvolvimento, manifestação de sua individualidade e o processo de ensino aprendizagem para a vida”.

No dia 29 de agosto de 1997 faleceu a Senhora Irany Silva Salvador de Oliveira, e na certeza de que a APAE continuasse viva assumiu a presidência a vice-presidente a Senhora Ivani Silva Baeta Fortes, que indicou para diretora administrativa, pedagógica a Senhora Waldyra Silva Salvador de Oliveira para vice-diretora e na administração clínica, Débora Gontijo Labory, que aceitaram o convite e foram eleitas por aclamação.

Em 2000, Raquel Inácia Silva assumiu a presidência, atuando no mandato até 2008, quando passou a assumir a presidência o Sr. Maximiliano Silva Baeta Fortes, atuando no mandato até 2013. Em 2014, assumiu a presidência novamente a Senhora Raquel Inácia da Silva permanecendo por mais dois mandatos, salvo com algumas mudanças estruturais na entidade onde Waldyra é a Gerente Geral e Débora assumiu a coordenação do CER Itabirito em 2015.

Em 2020 assume a presidência a senhora Nélia Paula Galo. Em seguida, em 2021 a senhora Nélia renunciou por ser funcionária pública. Porém, ela renunciou posteriormente. A carta de renúncia dizia assim: “Neste ensejo, informo as razões que me levaram a esta decisão

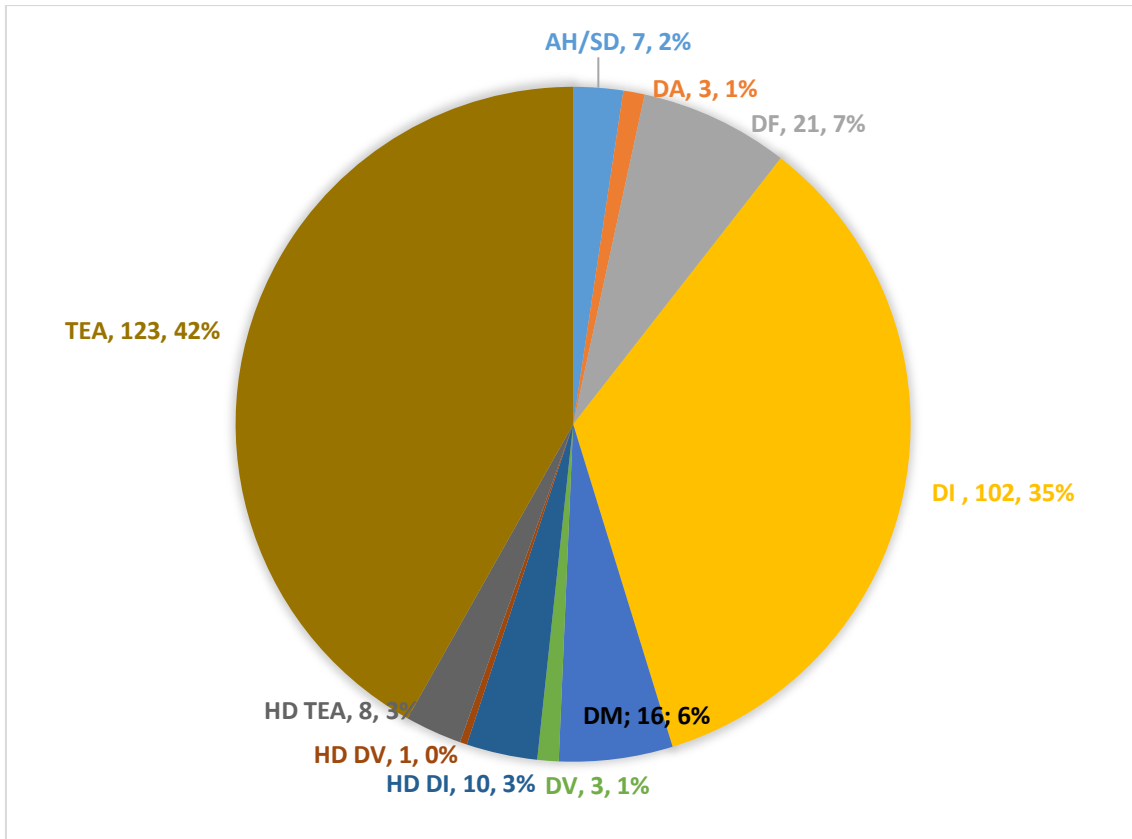
baseada na determinação da Prefeitura de Itabirito, uma vez que sendo funcionária pública onde esta instituição é sediada e segundo o artigo 39 do decreto municipal nº 11325 de 04 de janeiro de 2017, em cumprimento à lei federal que nº 13.019 de 31/07/2019, impede que qualquer ente público do município assuma cargo de gestão em organizações da sociedade civil. Isso me impede de exercer as funções que competem ao cargo de presidente desta distinta Associação”. Após a renúncia assume a presidência a vice-presidente a senhora, Maria Márcia Ferreira da Silva até dezembro de 2021.

Em 2022, foi eleita a senhora Maria Márcia Ferreira da Silva que ocupará a presidência até dezembro de 2025. Atualmente, a APAE atende a 180 pessoas com Deficiência sendo a maioria de baixa renda, em situação de risco e vulnerabilidade pessoal e social e apresentam Deficiência Intelectual e Múltipla. Esse atendimento é realizado através dos serviços da APAE Educadora, isto é, da escola da APAE de acordo com a Proposta Político Pedagógica. Ofertando as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA Anos Iniciais e Finais e Educação ao Longo da Vida.

Dentro dessas modalidades escolares a APAE oferece alguns projetos e serviços como: Educação Afetivo Sexual, Natação, Oficinas de Culinária, Picolé e Sorvete, Artes Cênicas, Percussão, Futsal e Tae-kwon-do. A APAE oferta ainda os serviços de Assistência Social para todos os assistidos e também oferta o Centro Dia para pessoas com deficiência que já finalizaram o percurso escolar e os serviços de saúde através do Centro Especializado em Reabilitação - CER II que atende a região de saúde de Ouro Preto, Mariana e Itabirito. Considerando as relevantes contribuições que Senhora Irany Silva Salvador de Oliveira teve na história da APAE, a qual mantém até hoje a mesma filosofia, visão e missão por ela idealizada, a escola que esse regimento vigora recebeu o nome de Escola Especial “Irany Silva Salvador de Oliveira”, em homenagem a sua dedicação na construção e constituição da mesma.

A figura abaixo apresenta a amostra de deficiências e transtorno atendidos pela instituição.

Figura 1 - Diagnósticos atendidos na instituição especial



Fonte: instituição especial, 2024.

Por meio do gráfico acima é possível observar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é o diagnóstico mais presente na instituição, seguido da deficiência intelectual. Esse panorama é o mesmo que encontramos, atualmente, nas escolas regulares também. A tabela abaixo apresenta o quantitativo por cada diagnóstico citado na figura anterior.

Tabela 3 - Quantitativo diagnóstico

DIAGNÓSTICO	NÚMERO
Altas Habilidades e Superdotação	7
Deficiência Auditiva	3
Deficiência Física	21
Deficiência Intelectual	102
Deficiência Múltipla	16
Deficiência Visual	3
HD Deficiência Intelectual	10
HD Deficiência Visual	1
HD Transtorno do Espectro Autista (TEA)	8
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	123

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

É a partir deste cenário que o recorte foi delimitado enquanto participantes para Transtorno do Espectro Autista (TEA).

4.2 Participantes

O presente estudo teve como participantes estudantes diagnosticados com TEA matriculados em uma escola especial, foram observadas três turmas com o total de 34 estudantes. A tabela abaixo descreve a amostra.

Tabela 4 - Participantes

TURMA	DESCRIÇÃO
A	12 estudantes entre 07 a 09 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
B	12 estudantes entre 08 a 10 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
C	10 estudantes entre 09 a 11 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Fonte: própria autora (2024).

Além dos estudantes, participaram também deste estudo o professor de teatro e mais duas auxiliares.

4.3 Local de Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu em uma escola especial localizada em um município de pequeno porte do interior do estado de Minas Gerais, Itabirito. A escola autorizou a observação, assim como professor de teatro.

4.4 Instrumentos

Foi elaborado um roteiro de observação para as aulas de teatro realizadas em uma escola especial (APÊNDICE A). O roteiro foi dividido em dois momentos: 1) caracterização da aula, com dia, horário e objetivo. E, 2) Aspectos pedagógicos, com ênfase para a prática pedagógica utilizada, aspectos desenvolvimentais observados, como motor, linguagem, sensorial, comportamental, relacional.

4.5 Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2024, especificamente, em setembro e outubro. Foi solicitado, em um primeiro momento, a autorização da escola especial para a

realização da pesquisa. Com o posterior aceite, foi apresentada a proposta de observação junto as aulas de teatro para o professor regente e, com o posterior aceite do mesmo, foi iniciada a coleta.

4.6 Análise de Dados

Os resultados foram analisados a partir do roteiro de observação, com análise das principais temáticas trabalhadas e discussão posterior.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentadas abaixo as principais observações da aula de teatro ao longo do segundo semestre de 2024, além de uma breve análise da prática com o desempenho acadêmico/escolar dos estudantes com TEA. É importante ressaltar que o tempo foi pequeno, o que impacta diretamente na análise mais superficial do produto final.

Antes da realização da observação com o roteiro, todos da escola assistiram a uma peça de teatro apresentada na Casa de Cultura Maestro Dunga. Foi perceptível identificar o quanto a arte, o teatro contribui na humanização, aproximação das pessoas, no trabalho colaborativo. A peça intitulada “Kumba”, contou a história de uma zebra que nasceu com metade do corpo sem listras e era injustamente tida como responsável pela falta de chuvas na região em que vivia e que, na jornada da procura da solução do problema, encontra outros animais com “deficiências” e juntos eles aprendem lições importantes sobre a amizade, tolerância, autoaceitação e respeito com o próximo.

Nesse mesmo dia, houve uma exposição de obras de arte (desenhos e trabalhos com massinha de modelar) com os personagens e panoramas, feita por um aluno da escola.

5.1 Observações das aulas de teatro

As observações ocorreram no decorrer do segundo semestre, junto as aulas de teatro. As aulas acontecem semanalmente das 13h às 17h00, com diferentes turmas. Todas as observações estão descritas em tabelas a seguir.

Tabela 5 - Primeira observação

DATA	TEMPO	OBJETIVOS	MATERIAIS
11/09	120 min	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a movimentação corporal; • Desenvolver criatividade; • Promover interação social; 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas de papelão; • Tecido branco.
DESCRIÇÃO DA AULA			
<p>Fui recebida pelo professor – estava fantasiado de Piolho, e sua trupe – Marmita e Marmota, que nesse dia iria fazer uma intervenção teatral com o tema do trem. Eles se maquiaram, estavam todos fantasiados de palhaços.</p> <p>O Piolho estava vestindo uma caixa em forma de trem, com um som portátil e um pendrive de músicas. Piolho, Marmita e Marmota entraram na sala dançando. A turma inicial era de crianças de aproximadamente sete anos, com diferentes diagnósticos, cada uma das crianças “vestiu” o trenzinho enquanto circulava pela sala, dançando e cantando as músicas de trenzinho; as que não estavam “vestindo” o trenzinho, usavam um pedaço de tecido branco para balançar enquanto se movimentava pela sala, cantando e dançando.</p>			

Fonte: A autora (2024).

Tabela 6 - Segunda observação

DATA	TEMPO	OBJETIVOS	MATERIAIS
18/09	120 min	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver autoconfiança; • Trabalhar os sentidos; • Promover interação social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartola; • Tecido para tapar os olhos; • Novelo de lã; • Bombril; • Brinquedos.

DESCRIÇÃO DA AULA

O professor entra na sala com a permissão da regente, cumprimenta as turmas, explica as brincadeiras, afasta mesas e cadeiras, deixando apenas uma mesa no centro. Coloca materiais sobre uma mesa à parte, fixa a cartola na mesa que ficou ao centro, tendo a turma em volta. Quem pode ficar de pé. Escolha uma criança, venda seus olhos. Pega dois itens (materiais), coloca dentro da cartola, a criança de olhos vendados coloca a mão dentro da mesma, bate, cheira, ouve, para que adivinhe o que é. E dado três chances a cada criança. Nem todo mundo quer participar, mas após muito incentivo e estímulo, todos participam.

A parte sensorial da maioria das crianças apresenta-se preservada, no aspecto relacional/interacional – as crianças são bastante falantes, interagem entre si. O que foi observado com frequência é a dificuldade de esperar a vez, a impulsividade.

Fonte: A autora (2024).

Tabela 7 - Terceira observação

DATA	TEMPO	OBJETIVOS	MATERIAIS
25/09	120 min	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver identificação corporal; • Trabalhar os sentidos; • Promover autoconfiança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Balões coloridos vazios; • Creme hidratante – aroma erva doce;

DESCRIÇÃO DA AULA

O professor passou creme na mão das crianças, seguindo orientações -, elas passaram nos braços, rosto, pescoço e nuca. Cada um se massageou nessas áreas. Em seguida, foi feita a pergunta: o creme tem cheiro de que? As mãos ficaram macias? Você gostou do cheiro que sentiu? Com a interação dos alunos, todos cantaram uma cantiga:

“A minha boneca de lata, bateu com a cabeça no chão, levou mais de uma hora para fazer a operação, desamassa aqui, desamassa ali, para ficar boa (massagens na cabeça), assim como nas demais partes do corpo, aumentando as horas - testa duas horas, orelhas três horas e, assim, sucessivamente”.

Outra cantiga utilizada foi:

“Fui no mercado comprar café, veio a formiguinha e subiu no meu pé, eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir”.

O uso do creme foi para explorar as partes do corpo, desenvolver a sinestesia.

Na segunda parte da aula, com os balões coloridos vazios, passados de mão em mão, com as crianças sentadas na cadeira em círculo, falando as cores. Assopraram os mesmos, enchendo-os, sentindo a textura deles cheios e amarrados. Foi perguntado a elas: é igual ao balão vazio?

Todos participaram, mas queriam mesmo é brincar com os balões.

Fonte: A autora (2024).

Tabela 8 - Quarta observação

DATA	TEMPO	OBJETIVOS	MATERIAIS
16/10	90 min	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar equilíbrio; • Reconhecer cores; • Expressão corporal; • Desenvolver autonomia; • Promover relaxamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecido branco; • Peixes coloridos;

DESCRIÇÃO DA AULA

Com as cadeiras da sala em círculo, crianças em volta segurando o tecido e levantando e abaixando-o, enquanto cantam a cantiga:

“A maré tá cheia iaiá (levanta o pano), a maré desceu iaiá (abaixa o pano). A maré desceu iaiá (desce o pano)”. Que estiver ouvindo faz... (sons, movimentos corporais indicados pelo professor).

Em seguida foram realizados exercícios de respiração – cheirar a flor, levantar os braços, assoprar a vela, descer os braços.

Fonte: A autora (2024).

Tabela 9 - Quinta observação

DATA	TEMPO	OBJETIVOS	MATERIAIS
23/10	120 min	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar percepção corporal; • Desenvolver sinestesia; 	<ul style="list-style-type: none"> • Creme hidratante; • Bolinhas coloridas de plástico; • Bolinha de tênis; • Tambor.

DESCRIÇÃO DA AULA

Em turmas diversas, o professor fez um círculo com as cadeiras, passou creme nas mãos das crianças despertando nelas o sentido do tato e olfato, tendo como objetivos trabalhar alguns órgãos dos sentidos, sentindo o próprio rosto, olhar para o chão, bater os pés, identificar partes do corpo, concentração.

Com um pequeno aparelho de som com pendrive e uma música calma, ele pediu para os estudantes movimentarem os braços, as pernas, utilizando-se das lateralidades, braços para cima (expira), braços para baixo (inspira).

Outra atividade realizada foi um jogo. No primeiro momento, só as bolinhas de plástico, uma batidinha no tambor, perguntou as cores e cada um mostrava a sua bolinha e falava a cor dela. O professor pegou aleatoriamente uma bolinha no seu cesto e perguntou: -tem alguém com uma bolinha da cor desta do professor? Quem tem bolinha da mesma cor, mostre. Quem está com a bolinha azul? Todos os que tiverem a bolinha azul, mostre-a; assim sucessivamente com as demais cores.

Logo depois o comando mudou, quem tem a bolinha (de tal cor) faz isso: (chora, boceja, ri, pula, imita o ronco de alguém dormindo, cochilar, dar tchau, virar estátua). Todas essas ações, foram feitas, batendo no tambor e falando: Abandu, abandu... Houve quem não quis participar de algumas brincadeiras, mas participou de outras.

Fonte: A autora (2024).

Tabela 10 - Sexta observação

DATA	TEMPO	OBJETIVOS	MATERIAIS
30/10	120 min	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar tato, audição; • Desenvolver vocalização; • Promover interação, confiança e limites; 	<ul style="list-style-type: none"> • Balões coloridos vazios; • Tecido grosso;
DESCRIÇÃO DA AULA			
<p>O professor pediu que todas as crianças passassem a mão pelo tecido, em seguida perguntou se ele era áspero, liso ou macio?</p> <p>Logo depois quatro crianças seguraram o tecido em quatro pontas diferentes, as demais ficaram embaixo, se escondendo. O professor, suas ajudantes e os quatro alunos cantaram: onde está margarida? Depois, só o professor e as ajudantes cantaram – onde está margarida? Olê, olá, olê, olá. (2x). Os que estavam embaixo do tecido respondiam: ela está no seu castelo, olê, olá, olê, olá. Quem está fora, responde: eu queria vê-la olê, olá. Quem está dentro responde: senhor dono, olê, olá. Venha cá fora que eu quero vê-lo. E assim, as crianças vão saindo – gradativamente.</p> <p>O tecido é utilizado para colocar os balões cheios, com todas as crianças segurando-os enquanto cantam, o levantam e o abaixam: a maré baixou iaiá (desce o pano). Isso feito até perceber que cansaram. Aproximadamente 30 minutos. Ao soprarem os balões cada um fala a cor do seu.</p>			

Fonte: A autora (2024).

5.2 Práticas da aula de teatro como auxílio no desenvolvimento acadêmico

Por meio dos quadros acima, observa-se que as aulas observadas focaram em três principais aspectos: 1) sinestesia; 2) percepção corporal; e, 3) interação social. As áreas citadas estão diretamente relacionadas ao processo de desenvolvimento de estudantes com TEA.

Como supracitado, o TEA configura-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que acomete três principais áreas do desenvolvimento humano – comunicação, comportamentos restritos e repetitivos, além da interação social. Esses aspectos podem vir em maior ou menor nível de suporte, além disso, podem existir outras comorbidades e/ou características que auxiliam na investigação do diagnóstico.

Quando direcionamos a discussão para o campo educacional, os impactos podem ser mais significativos. De acordo com Esteves *et. al.* (2014), o aluno com autismo tem singularidades e especificidades muito próprias, pelo que há que responder à diversidade através de estratégias de aprendizagem e de adequação de métodos para possibilitar o sucesso educativo destes e de todos os alunos. A escola possui, portanto, um papel decisivo a desempenhar na formação e desenvolvimento da criança, no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar a todos os alunos uma plena inclusão na escola e, posteriormente, na sociedade.

Diante disso, pode-se inferir que as aulas de teatro trabalharam diferentes elementos do desenvolvimento de estudantes com TEA, principalmente com relação à sinestesia, dado que há uma alteração sensorial tão presente no diagnóstico desses estudantes. Segundo Tomasi *et. al.* (2018, p. 83), “a sinestesia se dá por uma estimulação de um sistema sensorial que leva as experiências associadas a um segundo sistema não estimulado”. Os autores indicam ainda que sujeitos com TEA apresentam intensificação significativa da percepção, o que acarreta na redução do processamento superior, com aumentos na atividade cerebral. Além disso, ocorrem mudanças na organização e padrões de ativação cerebral (Tomasi *et. al.*, 2018).

Nesta perspectiva, Mattos (2019) realizou um estudo com o objetivo de realizar uma revisão da literatura sobre as alterações sensoriais presentes em indivíduos com TEA. Para tanto, realizou-se uma busca de artigos nas bases de dados: Pubmed (*US National Library of Medicine*), SciELO (*Scientific Electronic Library of Medicine*) e Bireme, utilizando-se os termos combinados em português e inglês: Transtorno do Espectro Autista, alterações sensoriais; *Autism Spectrum Disorder, sensory alterations*. Os artigos selecionados dissertavam sobre a presença de alterações sensoriais em indivíduos com TEA e sobre as bases neurais do transtorno. Os resultados encontrados demonstraram quatro padrões de respostas relacionados às alterações no processamento sensorial. Investigações sobre as bases neurais deste transtorno revelaram evidências referentes a déficits sensoriais. Muitos dos comportamentos apresentados por indivíduos com TEA no ambiente escolar podem estar relacionados a uma desregulação de mensagens neurais pelo cérebro, gerando respostas e comportamentos inadequados.

Por meio das observações na aula de teatro, nota-se que o trabalho sinestésico foi muito efetivo, com práticas que trabalharam diferentes segmentos como tátil, auditiva, visual, olfativa. Os materiais também foram diversos, o que contribuiu para que os estudantes experienciassem diferentes texturas, sons, cores.

Outro elemento observado nas aulas de teatro é o trabalho recorrente da percepção corporal, no qual envolve tanto o desenvolvimento motor quanto emocional e sensorial. As áreas que englobam são:

- A. **Propriocepção** - capacidade de sentir onde estão as partes do corpo sem olhar (saber que seu braço está levantado mesmo de olhos fechados);
- B. **Sistema vestibular** - relacionado ao equilíbrio e orientação espacial;
- C. **Tato** - ajuda a identificar limites do corpo através do contato com objetos e superfícies;
- D. **Visão e audição** - auxiliam na noção espacial e coordenação com o ambiente.

Somado a esses acima, um outro elemento observado e trabalhado nas aulas de teatro foram atividades coletivas, que estimulavam a interação social. Segundo Camargo e Bosa (2009), proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança.

O que foi possível perceber em relação aos impactos das aulas, intervenções teatrais com tal público?

1) Na sala de estimulação de educação infantil e crianças com TEA nos primeiros momentos elas ficam apreensivas, com medo, receio, porém, com o passar do tempo, onde as intervenções vão acontecendo, vão sendo mudadas as abordagens, os materiais utilizados, essas começam a interagir e já no segundo semestre já estão todas respondendo positivamente a tais ações.

2) Nas turmas de alfabetização de crianças com TEA, já interagem desde o início, com maior participação, socialização tendo em vista o trabalho feito *a priori*.

As atividades de teatro promoveram a interação, mas de forma lúdica, com atividades dinâmicas e com recursos que exploravam diferentes aspectos do desenvolvimento, como os balões, músicas, etc. Dessa forma, Hendler (2010, p. 9) ressalta a importância de atividades que envolvam o brincar e o ensino de modo lúdico:

A aprendizagem por meio do lúdico proporciona ao educando tornar-se um indivíduo mais criativo, autônomo e feliz, desenvolvendo capacidades importantes como a atenção, a imaginação e facilita sua inserção no mundo social. Durante as brincadeiras, a criança vai estabelecendo relação com o mundo adulto através de suas representações simbólicas. Contudo, o lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança. Por meio da brincadeira, a aprendizagem se torna muito mais significativa e prazerosa, o aluno aprende sem perceber. O lúdico faz parte do mundo da criança. A escola, portanto, não pode ficar alheia a isso (Hendler, 2010, p. 9).

Diante do exposto, é possível considerar que o trabalho realizado nas aulas de teatro colabora diretamente para o desenvolvimento de diferentes áreas do sujeito com diagnóstico com TEA. Podemos citar algumas delas, como: comunicação – muito trabalhada pelo professor ao solicitar que os alunos cantassem, indicassem as cores de seus balões, além disso, a interação social foi um fator recorrente, sempre com atividades coletivas/grupais, com recursos que promoviam o contato com o outro. Portanto, o teatro trabalha a expressão corporal, o entendimento do corpo, seus sentidos e sua significação no todo, e foi possível compreender o

quanto isso também impacta no desenvolvimento dos estudantes, uma vez que eles conseguem se expressar por esse instrumento também.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo compreender como o teatro pode contribuir para o desenvolvimento escolar de crianças com TEA. Por meio da pesquisa, foram observadas aulas de teatro em uma escola especial.

A partir das observações, é possível considerar que o teatro possui um papel fundamental no processo de escolarização de estudantes com TEA, dado que ele dá abertura para trabalhar diferentes aspectos do desenvolvimento humano e que podem vir a ser acometidos devido ao diagnóstico, como a comunicação e a interação social. Dessa maneira, identificou-se que as aulas de teatro contribuíram para concentração e comunicação concomitantemente, a partir de comandas de atividades em que os estudantes precisavam prestar atenção no que o professor direcionava, para então darem as repostas solicitadas.

Atividades mais lúdicas e que trabalhavam com a exploração da criatividade foram realizadas, de modo que a percepção dos estudantes se aguçou também neste quesito. Isso corrobora diretamente para o cenário acadêmico, com respostas mais amplas para atividades mais complexas.

Outro fator a ser ressaltado foi a interação social, o TEA tem uma característica específica de prejuízo nesta área, o que demanda intervenção constante. Com as aulas de teatro, foi possível observar que os estudantes interagiam e também se divertiam conjuntamente. Esse elemento apresenta um impacto fundamental no processo acadêmico, na aprendizagem, pois acredita-se que a aprendizagem por pares, por andaimos ou mesmo coletiva apresenta mais resultado, do que quando individualizada.

Portanto, reconhece-se que a escola é um dos principais meios de socialização e que o brincar é uma atividade prática da criança no mundo. Podemos afirmar certamente que o brincar na escola possibilita a ampliação do conhecimento de mundo em todos os aspectos, tornando-o um ser crítico, ético e autônomo.

Acredita-se que muitas são as áreas de desenvolvimento humano que podem ser beneficiadas pela arte e, especificamente, pelo teatro. Outras pesquisas mais aprofundadas podem ser realizadas com o objetivo de ampliar esta investigação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BERNARDES, J.A.P.; OLIVÉRIO, L.O. Uma breve história do ensino de arte no Brasil. **Educação**, Batatais, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011.

BÓ, F.R. **Caracterização da linguagem de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista**. 2019. 96f. Dissertação [Mestrado em Ciências] Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental. Faculdade de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes – Ensino de primeira à quarta série. **Ministério da Educação**. Brasília, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertación). México City: UAM, 2005.

FELIPE, Danilo da Silva. **TEA e teatro musical: uma proposta de intervenção fonoaudiológica**. 2021. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso [Bacharel em Fonoaudiologia] Escola de Ciências Sociais e da Saúde. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. In: Métodos de Pesquisa. (Org.). Coordenação Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRAHAM-DIXON, A. **Arte- o guia visual definitivo da Arte: da pré-história ao século XXI**. ROCHA, E. (trad.). São Paulo: Publifolha, 2012.

HENDLER, V.B. **O lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental**. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Uma pergunta que abre portas: questão sobre autismo no Censo 2022 possibilita avanços para a comunidade TEA. 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/36346-uma-pergunta-que-abre-portas-questao-sobre-autismo-no-censo-2022-possibilita-avancos-para-a-comunidade-tea> Acesso em: 25 mai. 2025.

MATTOS, J. Carnicelli. Alterações sensoriais no transtorno do espectro autista (TEA) implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**; v. 36, n. 109, p. 87-95, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. (Orgs.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MÖDINGER, C.R.; *et. al.* **Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

OLIVEIRA, M. W. *et. al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.;

SOUSA, F. R. (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

OTHON, S.M. O. A pedagogia do teatro brasileiro na historiografia nacional. **Rev. digital UFP**. 2008.

ROMAGNOLO, S.; SAPNIOL, J. Ateliê Permanente. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de graduação. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. Pró- Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v.17, n.3, p.222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.

TOMASI, M.C. *et al.* Sinestesia e o transtorno do espectro do autismo (TEA). **Rev. Aten. Saúde**, São Caetano do Sul, v. 16, n. 55, p. 81-88, jan./mar., 2018.

