



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DEDC CAMPUS VII
CENTRO DE ARTES PROF. MARCOS FABIO OLIVEIRA MARQUES
COLEGIADO DE LICENCIATURA EM TEATRO

NATÁLIA AGLA ANGELIM DE OLIVEIRA

**Projeto Quebra-Cabeça, práticas teatrais com crianças com autismo pela
perspectiva do sensível:**
uma experiência de ensino não formal em Petrolina-PE

Senhor do Bonfim-BA
2025

NATÁLIA AGLA ANGELIM DE OLIVEIRA

**Projeto Quebra-Cabeça, práticas teatrais com crianças com autismo pela
perspectiva do sensível:**

uma experiência de ensino não formal em Petrolina-PE

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado ao Colegiado de Licenciatura em
Teatro da Universidade do Estado da Bahia -
UNEB como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Jones Oliveira Mota
Coorientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Ferreira
da Silva

Senhor do Bonfim - BA
2025

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre práticas teatrais desenvolvidas com crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA no contexto do ensino não formal e orientadas pela perspectiva do sensível. Metodologicamente, o estudo se fundamenta na perspectiva do sensível em práticas teatrais, valorizando a experiência corporal, a escuta e os processos de afetação como modos de investigação. O objetivo é analisar de que maneira os jogos teatrais, mediados pela perspectiva do sensível, pelo corpo e pela experiência, podem favorecer processos expressivos, socioafetivos e de pertencimento. A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência fundamentado nas sistematizações dos jogos teatrais e nos estudos sobre o sensível, tendo por matéria-prima a observação prática das crianças, os diários de bordo destas, os registros audiovisuais e os relatos das mães. Os resultados indicam avanços significativos na atenção, na interação social, na autoconfiança e na ampliação das formas de comunicação e expressão das crianças. Portanto, conclui-se que o sensível é uma metodologia pedagógica potente no ensino de Teatro, pois contribui para práticas artísticas acessíveis e para o fortalecimento dos debates sobre neurodiversidade, educação artística e acessibilidade cultural.

Palavras-chave: Teatro. Ensino não formal. Autismo. Perspectiva do sensível. Experiência.

ABSTRACT

This article offers an experience report on theater practices developed for children with autism spectrum disorder (ASD) within the context of non-formal education, guided by the perspective of the sensitive. From a methodological point of view, this study is based on the perspective of the sensitive in theater practices, emphasizing embodied experience, listening, and affective processes as modes of inquiry. The research objective was to analyze the manner in which theater games, mediated by the perspective of the sensitive, by the body, and by experience, can promote expressive, social-affective processes of belonging. The study is characterized as an experience report based on systematization of theater games and studies on the sensitive; practical observation of participating children, their field journal entries, audiovisual recordings, and their mothers' reports served as the primary research material. The results indicate significant advances in the children's attention, social interaction, and self-confidence, as well as broadening forms of communication and expression. This study, therefore, supports the conclusion that the sensitive is an impactful educational method for teaching-learning theater, given that it contributes to accessible artistic practices and strengthens debates on neurodiversity, arts education, and cultural accessibility.

Keywords: Theatre. Non-formal education. Autism. Perspective of the senses. Experience.

Introdução

Sou atriz, bailarina e arte-educadora e, para mim, dar vida a personagens é atravessar fronteiras entre o real e o imaginado. É o desafio mais complexo e o mais apaixonante que já encontrei. Desde que descobri o Teatro aos 14 anos, senti como se uma porta tivesse se aberto dentro de mim. A cena não foi só um lugar de aprendizado técnico, foi onde reconheci minha própria voz, meu corpo e minha possibilidade de estar no mundo.

As aulas de Teatro me formaram para o palco e, sobretudo, me formaram como sujeito: alguém capaz de escutar, de criar, de dialogar e de transformar. Por isso, quando chegou o momento de escolher uma profissão, nenhuma outra área fazia sentido. Começar a Licenciatura em Teatro da UNEB foi, na verdade, seguir o chamado que já me habitava.

Neste artigo, discorro sobre o desenvolvimento de práticas teatrais pela perspectiva do sensível com crianças com autismo, pesquisa que venho aprofundando a partir da minha trajetória como arte-educadora: tanto como estudante e pesquisadora, quanto como alguém que encontrou na arte um caminho verdadeiro para existir.

Minha trajetória com essa pesquisa começou em 2019, quando me tornei bolsista de extensão no projeto *Teatro e Educação Inclusiva*, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, campus VII, Senhor do Bonfim - BA. Atuando em aulas de Teatro para crianças na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE da mesma cidade da minha graduação, fomos orientados que nosso público seria de crianças com TEA, o que redirecionou o projeto para uma proposta que, a partir dos jogos teatrais, seria mais atenta ao contexto das crianças autistas. Essa experiência inicial despertou meu interesse pelas relações entre arte, corpo e Educação Inclusiva. Partindo daí desenvolvi a pesquisa *A prática urbana como pesquisa pela/na cidade: a perspectiva do sensível através de corpos com deficiências*, orientada pelo educador da Licenciatura em Teatro Dr. Carlos Alberto Ferreira da Silva¹. A pesquisa aprofundou meu envolvimento com práticas teatrais acessíveis e metodologias baseadas no sensível e me deu suporte para trabalhar com crianças com autismo.

Dentro dos contextos atuais, é possível identificar duas vertentes principais de compreensão do Transtorno do Espectro Autista - TEA. A primeira, situada no âmbito médico, aparece em documentos como o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, DSM-5 (APA, 2014), que define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, incluindo diferenças sensoriais. Logo, essa

¹ O referido docente atuou no curso entre os anos de 2018 e 2019.

abordagem enfatiza critérios diagnósticos e parâmetros clínicos. A segunda vertente é amparada pelo contexto social, que questiona visões patologizantes. Em contraste com a definição biomédica, Tavie Gonzalez (2019) e Francisco Ortega (2019) problematizam as concepções fixas e patologizantes do autismo. Gonzalez afirma que não existe um autismo, mas autismos, ressaltando a pluralidade de modos de existir presentes no espectro. Já Ortega evidencia que o autismo é uma categoria socialmente disputada, atravessada por interpretações biomédicas², identitárias e pró-cura³. Portanto, ambos autores rejeitam percepções homogêneas e defendem que o autismo deve ser compreendido não como déficit, mas como diversidade, reconhecendo-se diferentes formas de perceber, sentir e estar no mundo, horizonte que abriram caminhos para essa pesquisa.

Este trabalho, portanto, se orienta por abordagens, dando ênfase ao sujeito autista em sua completude e não ao seu diagnóstico de forma isolada, reconhecendo a singularidade de cada experiência e afastando-se de leituras estritamente médicas e reducionistas.

A partir da minha conscientização sobre os autismos e sobre as crianças com as quais eu estava trabalhando, fui, ao longo da prática na APAE, desenvolvendo laços afetivos com essas crianças e fui buscando modos de compreender a diversidade de maneiras de interagir e jogar que elas me traziam. Observar o desejo delas de realizarem a aula comigo, mesmo quando estavam sonolentas ou sob outros efeitos colaterais de medicamentos (observados por mim ou relatados pelas mães), me fez refletir que, apesar de ser algo novo para mim, era possível ministrar aulas para aquelas crianças com TEA. No entanto, percebi que não me cabia partir de expectativas padronizadas, mas sim de uma escuta sensível às singularidades de cada criança. O objetivo geral da oficina consistiu em “promover a elaboração de um projeto de prática teatral para crianças com autismo, introduzindo atividades a partir do sensorial, fundamentadas no sistema de Jogos Teatrais, e estabelecendo a conexão da criança com autismo e a arte” (OLIVEIRA, 2023) Assim, fui construindo práticas teatrais que tinham como objetivo oferecer um processo em que elas se expressassem nos seus próprios ritmos.

² Ortega (2008) analisa que as perspectivas biomédicas, especialmente a psiquiatria biológica, passaram a localizar a doença mental no cérebro, produzindo um processo de dessubjetivação. Embora esse modelo tenha contribuído para a desculpabilização de pacientes e familiares, o autor critica seu caráter reducionista, que transforma o indivíduo em “sujeito cerebral” e simplifica a complexidade da vida mental.

³ Ortega (2008) utiliza o termo “pró-cura” para designar grupos de pais e profissionais que concebem o autismo como uma doença e defendem intervenções destinadas à sua correção ou eliminação. Segundo o autor, essa perspectiva reforça discursos biomédicos normalizadores e se opõe ao movimento da neurodiversidade, que entende o autismo como diferença e alerta para riscos eugênicos associados à retórica da cura.

Afetada positivamente pelas aulas ao observar o envolvimento das crianças e percebendo-as mais sensíveis, confiantes e presentes, meu coração se apaixonou pela Educação Inclusiva. Então, anos depois, decidi submeter um projeto voltado exclusivamente para esse público em um edital do Fundo de Cultura do Estado de Pernambuco, o FUNCULTURA⁴ GERAL 2022/2023, que foi aprovado e foi com o qual pude aprimorar minha prática e minha pesquisa sobre o tema.

O projeto em questão intitula-se *Quebra Cabeça: Teatro para Criança com Autismo*.⁵ Ele nasceu da necessidade de promover o acesso à prática teatral para o público mencionado. A criação de um curso de Teatro Acessível específico para crianças com autismo surgiu como uma resposta concreta. Escolhi trabalhar com o público infantil porque, no decorrer da minha formação acadêmica e da minha atuação profissional, desenvolvi trabalhos para crianças, e nos momentos de mediação cultural me encantava escutá-las e presenciar o quanto eram seres que transbordavam poesia, seja na sua forma de ver o mundo, seja na de se comunicar. Assim como Piaget (1978), compreendo que a infância é uma das fases mais importantes para a construção do ser humano. Então a experiência na APAE me inquietou sobre as crianças com TEA, porque, de alguma forma, eu não queria que elas se sentissem excluídas, já que no decorrer das minhas vivências presenciei momentos em que elas eram tratadas assim, principalmente em apresentações artísticas que fiz em escolas, onde vi, mais de uma vez, tais crianças serem separadas das demais e impedidas de apreciarem os espetáculos, sob a justificativa de que “não saberiam se comportar” ou “não conseguiriam se concentrar” durante a apresentação.

Em 2024, como parte do currículo da Licenciatura em Teatro da UNEB, cursei o componente *Teatro Inclusivo* com o prof. Dr. Jones O. Mota, orientador dessa pesquisa, onde eu pude compreender melhor a legislação voltada à inclusão e acessibilidade de Pessoas com Deficiência - PcDs, bem como algumas maneiras de se ensinar teatro para públicos neurodiversos.

As políticas públicas no Brasil preconizam que todas as crianças, inclusive as neurodivergentes⁶, sejam acolhidas, respeitadas e incluídas na escola e no sistema de Saúde.

⁴ O Funcultura é o Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura, responsável por financiar projetos culturais no estado por meio de editais públicos.

⁵ Ficha técnica do projeto: Natália Agla - proponente e arte-educadora; Adriano Alves- Coordenação; Pipa produções - Produtora e Nilzete Miranda - produtora executiva.

⁶ Neurodivergente é um termo não médico utilizado para descrever pessoas cujos cérebros se desenvolvem ou funcionam de forma diferente do padrão considerado típico, resultando em modos diversos de pensar, sentir e aprender. O conceito valoriza a diversidade neurológica e evita classificações dicotômicas como normal e anormal. Definição adaptada da Cleveland Clinic (2025).

Na educação, a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) asseguram que todas as crianças têm direito de estudar na escola regular. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) reforça que as escolas devem oferecer acessibilidade e as adaptações necessárias. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) estabelece que as escolas ofereçam apoio pedagógico, Atendimento Educacional Especializado - AEE e diferentes estratégias de ensino, respeitando como cada criança aprende⁷. Assim, essas políticas formam a base para práticas realmente inclusivas, que reconhecem cada criança em sua singularidade e fortalecem ações pedagógicas sensíveis, como as desenvolvidas no projeto *Quebra-Cabeça*.

A compreensão do sensível é um elemento fundamental para este trabalho e constitui o ponto inicial desta pesquisa. A discussão se abre com os estudos de Carlos Alberto Ferreira da Silva, especialmente com a sua tese *Cidade Cega: uma encenação somático-performativa com atores/performers com deficiência visual na cidade* (2018)⁸. Nessa obra, o autor propõe o sensível como um campo de experiência e conhecimento que emerge da relação entre corpo, espaço e percepção.

Com base nessa fundamentação, o conceito tornou-se eixo central também no artigo *A prática urbana como pesquisa pela/na cidade: a perspectiva do sensível através de corpos com deficiências* (Silva; Oliveira; Araújo, 2021), do qual participei como coautora. Nesse estudo, discutimos o sensível como dimensão estética e como metodologia de pesquisa ancorada na escuta do corpo, na afetividade e na convivência com o espaço, especialmente por meio das experiências de pessoas com deficiência. Para aprofundar essa discussão, o artigo toma como foco central os artistas e pesquisadores Edu O. e Estela Lapponi, que, embora não sejam autistas, desenvolvem práticas urbanas capazes de tensionar a normatividade capacitista da cidade. Suas vivências e poéticas corporais constituem o campo

⁷ O Sistema Único de Saúde – SUS organiza o atendimento à pessoa com deficiência por meio da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, instituída pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, e da Rede de Atenção Psicossocial - RAPS, que integra serviços como os Centros de Atenção Psicossocial - CAPS. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, assegura atendimento integral às pessoas autistas e determina a articulação entre saúde, educação e assistência social. No âmbito dessa rede, o Centro de Desenvolvimento Infantil - CDI atua na avaliação do desenvolvimento infantil, orientação às famílias e articulação com as escolas, aproximando as ações da saúde das práticas educacionais.

⁸ Desenvolvida a partir de uma encenação somático-performativa realizada com atores-performers cegos, que investigam a cidade por meio de sentidos não visuais, como tato, audição, olfato e paladar. A pesquisa utiliza a Prática como Pesquisa para compreender como corpos cegos produzem outras formas de perceber e conhecer o espaço urbano, revelando camadas sensoriais e afetivas normalmente invisibilizadas pela centralidade da visão.

da análise, permitindo compreender como corpos não hegemônicos produzem conhecimento ao ocupar o espaço urbano, reconhecendo o valor de suas experiências sensoriais e artísticas.

Esse percurso teórico-metodológico direcionou meu interesse para, sob a perspectiva do sensível, pensar os jogos teatrais com crianças com autismo. Assim como nas experiências urbanas analisadas no artigo, compreendo os jogos teatrais como práticas do sensível, situadas em espaços de criação, experimentação e encontro, onde o corpo, a escuta e o afeto constituem caminhos de comunicação e aprendizagem. O sensível, portanto, como uma dimensão que acolhe diferentes modos de perceber e existir no mundo, contribuindo para a construção de uma pedagogia teatral acessível e afetiva.

A experiência com os jogos teatrais nesta pesquisa é fundamentada, principalmente, no sistema proposto por Viola Spolin (2017), que compreende o Teatro como um espaço de improvisação, ação e resolução criativa de problemas. Seus jogos não visam apenas ao aprendizado de técnicas de atuação, mas sim ao desenvolvimento da atenção, da imaginação, da espontaneidade e da presença no aqui e agora. A autora estrutura suas propostas por meio de objetivos claros, focos de atenção e regras simples, criando um ambiente em que o aprendizado ocorre pela experiência direta. Esse processo valoriza o percurso e não um resultado perfeito, permitindo que cada participante explore o jogo de acordo com suas próprias capacidades. No entanto, ao utilizar a sistematização dos jogos teatrais de Spolin no trabalho com crianças autistas, eu não pude desconsiderar que tais jogos não foram pensados originalmente para pessoas com TEA. A meu ver, os jogos só se realizam plenamente quando respeitam o tempo, as necessidades e as possibilidades sensoriais de cada criança. Como Noda e Costa apontam, as sequências com jogos teatrais de Spolin “podem ser adaptadas de acordo com as necessidades e características das crianças com TEA” (2023, p.33), evidenciando que tais práticas podem ser vivenciadas de modo atento e sensível para responder às singularidades desses sujeitos.

A ideia de adaptação proposta acima sugere que seja feito o ajuste dos jogos para as crianças TEA, mas não deixa evidente se tais ajustes devem ser feitos antes ou durante o processo. Considero que ao adaptar previamente um jogo, com base em pressupostos, o oficinairo/educador pode vir a limitar o corpo ou o gesto da criança. É a criança que responde ao jogo no seu tempo, com suas potências expressivas e sensoriais. Por essa razão preferi substituir o termo “adaptação” por “lapidação”. Assim, ao invés de adaptar com base em pressupostos, os ajustes que se fizeram necessários foram feitos no aqui-agora da sala de aula com base nas respostas das turmas, sem, no entanto, alterar a essência dos jogos. Ao invés de impor regras rígidas ou condições pré-definidas, busquei construir um ambiente no qual os

procedimentos dos jogos se abrissem para as crianças. Essa postura dialoga com a orientação pedagógica de Viola Spolin, para quem o educador deve trabalhar a partir do aluno tal como ele se apresenta no processo, respeitando seus tempos, respostas e possibilidades de ação (Spolin, 2017). Além disso, muitos dos jogos utilizados foram selecionados a partir de minhas vivências artísticas e pedagógicas, considerando o reconhecimento do perfil das turmas.

A pesquisa parte de um estudo integrado, em que os dados foram reunidos por meio de documentos, ou seja, projetos culturais, planos de curso e de aulas, diários de bordo das crianças, fotos, vídeos e entrevistas com as mães). Todo esse material serviu como fonte para o relato e a análise crítica da experiência prática que é objeto deste artigo. Para isso é importante compreender que a metodologia da pesquisa/escrita (relato de experiência) dialoga com a metodologia de ensino de Teatro que se quer inclusiva, voltada para crianças com autismo, com o intuito de verificar a hipótese de que o ensino de teatro não formal pela perspectiva do sensível contribui para o desenvolvimento socioafetivo dessas crianças. Nesse sentido, a educação não formal apresenta-se como um espaço de aprendizagem flexível, é realizada em diferentes ambientes e utiliza estratégias que fogem da rigidez das aulas tradicionais. Quadra e D'ávila destacam que:

A educação não-formal organiza o processo de ensino e aprendizagem sem seguir vários requisitos formais, como por exemplo, pode ser realizada em qualquer ambiente, desde que apresente uma dinâmica diferente de aulas expositivas, não priorize a memorização e utilize ferramentas didáticas diversificadas e atrativas. Ela não aparece para substituir a educação formal, e sim, para complementá-la. Os espaços não-formais devem ser locais prazerosos, que valorizem as emoções e motivações (2016, p. 22).

Logo, a existência da educação não formal em espaços diversos é importante, porque permite a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, acessíveis e atrativos que valorizam o protagonismo dos participantes e promovem a democratização do conhecimento. Esses espaços possibilitam experiências significativas, que estimulam a criatividade, a autonomia e a interação social, complementando a educação formal e oferecendo oportunidades de transformação pessoal e coletiva em contextos variados.

A partir desse caminho apresentado vou aprofundar o contexto do projeto *Quebra-cabeça*, a minha visão crítica sobre a sistematização dos Jogos Teatrais por Viola Spolin (2017) e a perspectiva do sensível (Silva, 2018) para analisar, por meio de relatos, as práticas mais significativas com base na noção de experiência defendida pelo filósofo da educação Jorge Larrosa Bondía (2019) e em Carmo (2023), que afirma que o conhecimento

não é neutro, mas situado e politicamente encarnado, produzido a partir das vivências concretas, sensoriais e afetivas de corpos singulares.

Vale salientar que optei por manter o anonimato das crianças e mães, respeitando os princípios éticos recomendados pelo comitê da UNEB. Por esse motivo, não foram citados nomes reais, como também não foram exibidas as fotografias com os respectivos rostos. Ainda que todas as autorizações de coletas, como imagens e entrevistas, tenham sido dadas.

O Projeto Quebra-Cabeça

Imagem 1: Cartazes de divulgação do curso e da mostra produzidos pelo Designer Adriano Alves.



Fonte: acervo próprio, 2025

O curso oferecido pelo projeto foi realizado em Petrolina - PE no território Sertão do Vale do São Francisco, teve duração de 48 horas distribuídas ao longo de seis meses, com as aulas iniciadas em 10/04/25 e finalizadas em 10/10/25 para duas turmas. Os encontros eram semanais e aconteciam no auditório do Parque Josepha Coelho, sempre às quintas-feiras, com duas horas de duração em cada turma (uma pela manhã, outra pela tarde). Esse projeto, no qual atuei como arte-educadora (além de ser proponente), foi realizado pela Pipa Produções⁹, sob coordenação do artista e jornalista Adriano Alves, e contou com o apoio do Transforma Petrolina¹⁰ e da Associação de Amigos do Autista do Vale do São Francisco - AAMAVASF.

⁹ Produtora cultural no Sertão do São Francisco. A empresa com a razão social Adriano Alves dos Santos Produções, tem o nome fantasia Pipa Produções e foi fundada em 18/03/2016.

¹⁰ Programa de voluntariado e mobilização social que conecta Organizações Não Governamentais - ONGs e projetos sociais a pessoas que desejam se voluntariar na cidade de Petrolina - PE.

À época, o símbolo do quebra-cabeça era amplamente reconhecido como representação do TEA, cumprindo função comunicativa direta. Embora o símbolo esteja sendo ressignificado atualmente¹¹, naquele momento ele cumpriu sua função comunicativa.

Para compreender as necessidades do público, foram realizadas pesquisas virtuais e presenciais junto à AAMAVASF e às famílias, tendo como principal instrumento a ficha de inscrição com anamnese¹² em formato virtual. A anamnese possibilitou o levantamento de informações sobre interesses, modos de comunicação, níveis de suporte e possíveis hiper ou hipossensibilidades, constituindo-se como base para o planejamento pedagógico e para a adoção de estratégias sensíveis às singularidades de cada criança.

As turmas foram compostas por crianças entre 6 e 12 anos, nos níveis de suporte um e dois do TEA¹³, havendo redução do número inicial de participantes ao longo do processo. As desistências ocorreram por fatores logísticos, terapêuticos e familiares, além de receios relacionados à exposição pública das crianças. Outro fator relevante foi a exigência da *Mostra de Talentos* como comprovação para o Funcultura. Uma mãe relatou desconforto em expor o filho, o que revelava receios relacionados à exposição pública, à insegurança sobre a possibilidade de participação plena das crianças.

Apesar dos desafios, todo o projeto foi pensado cuidadosamente, do início ao fim, com foco em garantir experiências seguras e significativas. Graças à anamnese e ao acompanhamento individualizado, cada criança pôde participar dos jogos teatrais em coletivo, favorecendo a vivência artística e o desenvolvimento expressivo e social. Dessa forma, a construção do projeto nasceu do reconhecimento da singularidade de cada criança a partir do sensível, assegurando assim que o trabalho coletivo não apagasse essas diferenças, mas sim, as mediasse como parte essencial da experiência teatral. Esse cuidado metodológico dialogava diretamente com a compreensão do sensível desenvolvida ao longo deste trabalho, reconhecendo o corpo, a percepção e a experiência como fundamentos da prática teatral com crianças autistas.

¹¹ O símbolo do autismo deixou de utilizar a peça de quebra-cabeça (considerada estigmatizante por sugerir que a pessoa autista é “incompleta”) para adotar o infinito colorido, que representa a diversidade do espectro e a valorização da neurodiversidade (ADEFAL, 2024).

¹² “Anamnese é um procedimento realizado por profissionais de diferentes áreas de ensino e da saúde, realizado junto ao estudante, bem como ao paciente, cuja intenção é chegar em algum diagnóstico de uma doença, ou uma resposta humana e social sobre o sujeito em questão” (SILVA, 2020, p. 178).

¹³ A classificação dos níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista (TEA) é apresentada no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), da American Psychiatric Association (2014), que define três níveis de suporte de acordo com a intensidade de apoio necessária para comunicação social e comportamentos restritivos/repetitivos: Nível 1, requer suporte; Nível 2, requer suporte substancial; Nível 3, requer suporte muito substancial. Para consulta online resumida, pode-se acessar a síntese da Autism Speaks: <https://www.autismspeaks.org/levels-of-autism>

O jogo teatral e a criança com autismo

Imagem 2: Fotos do processo com jogos teatrais.



Fonte: Fernando Pereira, 2025

No encontro entre jogo e singularidade da criança, onde a brincadeira se cruza com seus gestos únicos, seus tempos próprios e seus modos pessoais de responder ao mundo, as propostas ganhavam vida. Porque cada criança inventa o mundo a partir do seu próprio corpo, e isso é pura poesia, um jeito singular de existir que, quando acolhido, floresce como potência.

Essa percepção foi especialmente marcada pela minha experiência com as crianças que frequentavam a APAE, muitas delas em situação de vulnerabilidade social e cuidadas por mães que, sozinhas, sustentavam e acompanhavam seus filhos autistas. Ao observar suas realidades, senti um incômodo ético diante das múltiplas exclusões que atravessavam seus cotidianos. Percebi que os jogos teatrais, sobretudo pela perspectiva do sensível, tornavam-se espaços reais de acolhimento, expressão e pertencimento. A abertura ao gesto singular e ao afeto transformava o jogo em possibilidade de autonomia e participação.

Diante disso, surgiu a questão: de que maneira os jogos teatrais, pela perspectiva do sensível, podem contribuir para o trabalho com crianças com autismo?

Entre os principais desafios associados ao TEA, a socialização é um dos maiores, não por incapacidade das crianças, mas porque a sociedade não aprendeu a se comunicar com pessoas atípicas. Com base na minha prática na Arte-Educação, acredito que o Teatro tem a capacidade de transformar os sujeitos em seres agentes e independentes. As palavras de Spolin também reforçam esse caráter prático e experiencial que o Teatro pode propiciar:

Jogando, os alunos não irão adquirir apenas habilidades de performance, mas aprenderão também as regras básicas para contar histórias, apreciação de literatura e construção de personagens. Por meio do jogo, eles irão desenvolver imaginação e intuição, e descobrir como se projetar em situações não familiares [...] Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida. (Spolin, 2007 *apud* Noda; Costa, 2021, p. 10).

Essa citação evidencia que o jogo é um meio pedagógico que amplia competências cognitivas, sociais, afetivas e sensoriais, tornando-se uma experiência de formação mais ampla. No trabalho com crianças autistas, essa potência se amplia: o jogo teatral favorece atenção, criatividade, coletividade e consciência de si e do espaço, aspectos essenciais para quem enfrenta desafios de comunicação e interação social. Além disso, a meu ver, os jogos teatrais tornam-se caminho para o desenvolvimento sensorial, motor, emocional e social.

Sabemos que o Teatro estimula a sensorialidade, mas para a criança autista o sensível pode ser terreno delicado e, muitas vezes, conturbado, pois estímulos aparentemente simples como sons, luzes, movimentos ou toques podem gerar sobrecarga, desconforto ou dificuldade de organização emocional. É nessa perspectiva que o sensível se torna central nesta pesquisa: os jogos partem de uma esfera de possibilidades sensoriais, então audição, visão, tato, paladar e olfato. É por meio das percepções dos nossos sentidos que ativamos nossos afetos, expressão, comunicação e interação social.

Por essa razão, jogos pensados para pessoas neurotípicas devem ser lapidados com mais sensibilidade quando direcionados a pessoas neurodivergentes. No Ensino de Teatro, os jogos teatrais rompem as estruturas das metodologias tradicionais no campo da Educação, pois valorizam o corpo, a experiência e o erro como parte do processo de aprendizagem (Gonzales, 2019).

De acordo com Piaget (1978), o jogo simbólico é uma das principais formas de construção do pensamento infantil, pois permite à criança representar o mundo a partir de sua própria ação, transformando o real conforme suas experiências e desejos. Trata-se do momento em que a criança passa a atribuir significados às coisas e a construir representações, o que revela o desenvolvimento da sua capacidade simbólica. Nesse sentido, a função simbólica ou semiótica aparece por volta dos dois anos e promove uma série de comportamentos que denotam o desenvolvimento da linguagem e da representação (Piaget *apud* Tancrede; Camargo, 2015, p. 148).

Por sua vez, na introdução à obra de Spolin (2017), a professora Ingrid Dormien Koudela, principal estudiosa e tradutora do sistema de Jogos Teatrais no Brasil, observa que a escola ainda nega o jogo como um poderoso instrumento de ensino-aprendizagem, limitando o espaço da imaginação e da experimentação no processo educativo, ignorando que os jogos teatrais, ao estimularem a imaginação, a concentração, a autonomia e a interação social, revelam-se fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. No caso das crianças com autismo, além desses aspectos, o jogo teatral contribui para a efetivação da acessibilidade cultural e educacional, promovendo práticas pedagógicas mais sensíveis e acessíveis.

Nessa direção, é possível, então, relacionar o jogo simbólico de Piaget (1978) e as práticas teatrais de Spolin (2017) com a perspectiva do sensível proposta por Silva (2018; 2021). Como o autor defende, o sensível é um campo de experiência e conhecimento que se manifesta na relação entre corpo, afeto e percepção. De certo, abordar esse pensamento para o contexto do Teatro e da Educação é compreender que o aprendizado não se dá apenas pela razão, mas pela presença, pela escuta e pelo encontro entre corpos. Assim, os jogos teatrais, quando vivenciados pela perspectiva do sensível, sobretudo por esse público, criam espaços de experimentação e de acolhimento das diferenças, onde cada criança pode agir e sentir a partir do seu próprio modo de perceber o mundo.

A perspectiva do Sensível e o encontro com a experiência

Meu envolvimento com a metodologia da perspectiva do sensível aprofundou-se durante a Iniciação Científica *A prática urbana como pesquisa pela/na cidade: a perspectiva do sensível através de corpos com deficiências*, orientada por Carlos Alberto Ferreira. Investigamos, ali, como corpos com deficiência produzem outras formas de perceber a cidade a partir da experiência sensorial (Silva; Oliveira; Araújo, 2022). Analisamos a tese *Cidade Cega* (Silva, 2018), que propõe compreender a cidade por meio dos afetos e da ampliação dos sentidos: tato, audição, olfato e paladar, isto é, com a supressão da visão. A encenação funcionava como um laboratório prático: atores cegos e participantes vivenciavam a cidade vendados, assumindo a figura do *Flâneur Cego*, sujeito que flana pela cidade guiado pelos sentidos não visuais. Os atores-performers cegos acessam camadas sensoriais e fenomenológicas da experiência urbana, revelando outras formas de perceber a cidade e confirmando o sensível como eixo central nos estudos performativos. Como afirma Silva:

Compreender a cidade pela via do sensível é possibilitar a chance de viver pelo viés da liberdade e da alteridade; é poder sentir a possibilidade de andar e praticar a cidade de uma forma autônoma, valorizando tanto a vida como o outro (2018, p. 29).

No entanto, o sensível não pode ser compreendido como uma dimensão romantizada da experiência, associada apenas ao agradável ou ao belo. Ao contrário, aborda um campo de afeto no qual o corpo é atravessado por intensidades, desconfortos, limites e tensões, colocando-o em contato com camadas profundas, por vezes duras e dolorosas, da existência. Ser sensível consigo mesmo, nesse sentido, não é simples, pois pode implicar o acesso àquilo que está oculto, ferido ou silenciado.

O sensível se manifesta quando o corpo sente que é afetado pelo espaço, pelo outro e pelas condições que o atravessam, produzindo experiências que nem sempre são suaves e acolhedoras. O sensível é o lugar onde o conhecimento nasce da relação direta entre corpo e espaço, constituindo uma dimensão da experiência em que corpo, percepção e consciência não se separam. Como afirma Silva:

[...] compreende-se que consciência e sensível não são separados do corpo, mas percebe-se a necessidade de reafirmar essas informações junto à sociedade. O sensível se torna distante do cotidiano, a partir do momento em que a cegueira e a invisibilidade fazem parte do contexto de um grande coletivo (2018, p. 218).

O sensível se manifesta quando o corpo sente que é afetado pelo espaço, pelo outro e pelas condições que o atravessam, produzindo experiências que nem sempre são suaves ou acolhedoras. Nesse sentido, o sensível é o lugar onde o conhecimento nasce da relação direta entre corpo e espaço, constituindo uma dimensão da experiência em que corpo, percepção e consciência não se separam. Como afirma Silva (2018),

“compreende-se que consciência e sensível não são separados do corpo, mas percebe-se a necessidade de reafirmar essas informações junto à sociedade. O sensível se torna distante do cotidiano, a partir do momento em que a cegueira e a invisibilidade fazem parte do contexto de um grande coletivo” (SILVA, 2018, p. 218).

Assim, perceber, sentir e compreender o mundo acontecem no e pelo corpo, e não como um exercício puramente racional ou abstrato. O sensível só existe quando o corpo é colocado em relação, quando algo o toca, o provoca, o desloca e o transforma.

Nesse mesmo percurso de compreensão do sensível como saber que nasce do corpo, a reflexão de Carlos Eduardo Oliveira do Carmo (2023) pesquisador e artista da dança, de nome artístico Edu O. (2023), que escreve a partir de seu próprio corpo com deficiência, ampliou-se a compreensão do sensível como dimensão encarnada, histórica e política. O autor defende que todo conhecimento é situado: emerge das vivências sensoriais, afetivas e históricas que cada corpo carrega.

Como afirma Carmo:

Se você entende o corpo como relacional e sabe que ele não deve ser compreendido apenas pelo seu aspecto físico, pense que esse corpo tão falado nos seus estudos e discursos é o mesmo das pessoas com deficiência. O nosso corpo é tão corpo quanto o seu [...] (2023, p. 181).

Essa abordagem fortalece esta pesquisa ao iluminar a percepção de que as crianças autistas, com suas formas singulares de sentir, perceber e estar no mundo, também produzem conhecimento legítimo por meio do jogo teatral. Assim, práticas como pisar descalço, tocar o espaço, perceber temperatura e textura não são apenas preparações corporais, mas modos de elaboração sensível que constituem experiência e saber.

Nessa mesma direção, Larrosa contribui para aprofundar a compreensão do sensível ao afirmar que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21). Para o autor, o sujeito da experiência é um "território de passagem", uma superfície sensível pela qual o mundo passa e deixa marcas. Experimentar implica então permitir-se ser afetado, abrir-se ao encontro, ao risco e ao desconhecido. Esta noção dialoga diretamente com a pesquisa, pois trabalhar com crianças autistas a partir do sensível significa reconhecer que cada jogo, cada gesto, cada sensação é uma experiência que só se realiza quando algo lhes acontece, quando o corpo é tocado pelo espaço, pelo outro, pelo chão, pelo som, pelo afeto. O sensível, então, segundo Larrosa, é inseparável do corpo e do afeto: não é apenas um modo de perceber, mas um modo de ser afetado, que dá lugar à singularidade de cada criança e legitima suas maneiras próprias de sentir e responder ao mundo.

Ao aproximar Silva, Carmo e Larrosa, torna-se possível compreender o sensível como um campo onde corpo, experiência e conhecimento se entrelaçam. Silva (2018) destaca o sensível como potência perceptiva que emerge do contato direto com o espaço e das formas de perceber o mundo; Carmo (2023) reforça que esse conhecimento é sempre situado e politicamente encarnado, produzido pelos corpos em suas singularidades, nascendo das vivências concretas, sensoriais e afetivas de cada corpo; e Larrosa (2002) afirma que a experiência só existe quando algo nos toca e nos transforma. Juntos, esses três autores revelam que não há sensível sem corpo, não há corpo sem história, e não há experiência sem afeto. É esta síntese que fundamenta a pesquisa: os jogos teatrais com crianças autistas tornam-se lugar de produção de conhecimento justamente porque acolhem o corpo sensível, situado e atravessado por experiências que surgem do encontro.

Ao observar, na prática, que jogos teatrais mediados pela perspectiva do sensível ultrapassam o mero aspecto lúdico, passei a lapidá-los e desenvolvê-los conforme as especificidades de cada criança com autismo, buscando compreender de que forma o Teatro poderia se constituir como ponte entre expressão e aprendizagem.

Quando uma criança participa de um jogo teatral, não se espera dela uma resposta “correta” ou previamente planejada, mas sim, que responda ao jogo de alguma forma, movida

pela curiosidade, pelo desejo, pelo afeto etc. Essa abertura ao gesto possível, e não ao gesto esperado, é justamente onde se manifesta o sensível. Trabalhar a partir do sensível significa acolher a experiência tal como ela acontece, permitindo que a criança sinta o espaço, o tempo, o próprio corpo e a presença do outro antes de qualquer exigência de desempenho. Aqui, o sensível não é uma técnica, mas uma metodologia baseada na confiança, no encontro e na presença do outro.

Ao criar um ambiente em que sentir e expressar são ações acolhidas, o Teatro estabelece um território de invenção e reconhecimento das diferenças, reafirmando que cada corpo comunica à sua maneira e que todas as formas de expressão possuem valor estético e humano.

A experiência no ensino não formal de Teatro pela perspectiva do sensível

Imagem 3: Fotos do processo de ensino.



Fonte: Fernando Pereira, 2025

A prática desenvolvida no projeto *Quebra-cabeça* seguiu o plano de curso escrito para o edital Funcultura - PE, que já estava fundamentado nos estudos do sensível de Silva (2018) enquanto objeto da experiência teatral. De acordo com Carmo, as suas reflexões ampliam o entendimento sobre os papéis do corpo e da experiência na produção de conhecimento, o que fortalece teoricamente a metodologia adotada no projeto. O pesquisador argumenta que produzir conhecimento desde a deficiência é um gesto político que desestabiliza os modelos corporais hegemônicos, aqueles que definem o corpo “normal”, “capaz” e “válido” como referência universal. Carmo:

Considero que produzir conhecimento desde a deficiência é contrapor as estruturas dominantes do corpo considerado normal e capaz, o corpo sem deficiência, branco, hétero e cisnormativo, tido como modelo, como verdade absoluta e detentor de todos os saberes (2023, p. 31).

Para Edu O., todo saber é situado e nasce das experiências afetivas, sociais e históricas que constituem cada corpo. Ao incorporar essa leitura, entendo que o trabalho com crianças autistas também produz conhecimento único, pois emerge de seus modos singulares de

perceber, sentir e interagir com o mundo. Assim, ao organizar o curso com base no sensível, reconheço que essas crianças, com suas formas particulares de presença e sensorialidade, são receptoras de um método pedagógico e também produtoras de saberes que desafiam padrões normativos e ampliam a interpretação sobre o fazer teatral. Com essa metodologia, me comprometi a ouvir e a dançar com esses corpos, reconhecendo que suas singularidades sensoriais não representam limites, mas pontos de partida para construir práticas sensíveis, abertas e acessíveis.

O curso foi dividido em três fases, cada uma pensada para o desenvolvimento das crianças pelo caminho proposto. A (1) fase sensorial: concebida para preparar o corpo e ampliar a percepção por meio de estímulos táteis, visuais, auditivos, motores, dentre outros; Considerando que, segundo o CID-11 (OMS, 2019), o Transtorno do Espectro Autista, muitas pessoas dentro do TEA apresentam hiper-reatividades ou hipo-reatividade a estímulos, então essa etapa buscou construir um ambiente seguro, calmo e gradualmente estimulante, no qual fosse possível reconhecer o próprio corpo e se abrir para as experiências dos jogos. A (2) fase dos jogos teatrais: momento em que os jogos foram introduzidos e lapidados conforme as respostas individuais e coletivas das crianças; jogos como *Jogo da Bolinha* e *Deslocamento no Espaço* (Spolin, 2017) foram centrais por trabalharem o foco, a atenção, a coordenação motora e a relação com o outro e com o espaço. E a (3) fase de criação: dedicada à construção de pequenas cenas para a *Mostra de Talentos*. Essa fase (3) previa uma apresentação final como resultado das atividades desenvolvidas em aula, conforme exigido pelo edital. No entanto, do ponto de vista pedagógico, essa imposição poderia ser problemática, pois a ênfase na apresentação final tende a priorizar o produto em detrimento do processo de aprendizagem. Para que as crianças se sintam seguras e confortáveis, é fundamental que suas experiências e participações sejam valorizadas, respeitando seus tempos, gestos e potências expressivas. Assim, embora o cumprimento de um edital seja necessário, é importante refletir criticamente sobre como tais exigências podem influenciar a prática pedagógica e, por consequência, como o aprendizado se dá.

O trabalho de Teatro realizado com os alunos valorizou o tempo de cada criança, a observação cuidadosa, a lapidação das instruções e dos estímulos quando necessário e o acompanhamento constante do desenvolvimento sensorial, do motor e do relacionamento com o coletivo. A avaliação ao final de cada aula ocorreu de forma artística, por meio de diário de bordo, onde as crianças desenhavam suas percepções sobre o vivido e registravam o que gostaram e o que não gostaram de fazer. Para a avaliação final do curso, a produção cênica na Mostra de Talentos, mais os relatos das mães, foram essenciais, contribuindo para

compreender os impactos do curso no cotidiano das crianças, bem como para apontar os pontos positivos e os a melhorar.

O sensível foi introduzido nas aulas desde o momento em que as crianças entravam na sala. Estava presente já no modo em que eu me comunicava com elas: olhando nos olhos, dando bom dia, perguntando como dormiram ou se comeram. Esses gestos simples promoviam o afeto entre eu e a turma, mostravam o quanto elas são importantes e que aquele espaço também pertencia a elas.

No início, eu pedia para que tirassem as sandálias e colocassem sempre no mesmo lugar, o canto da sala. Realizávamos as aulas sempre com os pés descalços para possibilitar que sentíssemos verdadeiramente o espaço, percebendo quando o chão estava frio ou quente, notando a textura e a pressão do corpo sobre o piso. A meu ver, sentir os pés no chão é essencial para construir presença, confiança e atenção, o que chamo de enraizamento: um tipo de conexão com o espaço que ajuda a criar autossuficiência. É pelo chão que o corpo começa a se estabilizar para depois poder jogar, experimentar e se relacionar. Ao propor uma vivência em que o corpo sente antes de compreender, Silva (2020) afirma que a intensificação das percepções corporais possibilita novas formas de relação com o espaço. No curso, o sensível aparecia quando as crianças tocavam o chão com os pés, sentiam o ambiente e construíam presença a partir das pequenas descobertas que o corpo revelava, para que assim estivessem abertas aos jogos.

Ainda na fase 1, as atividades tinham como objetivo desenvolver a consciência corporal e a percepção do espaço por meio de alongamentos realizados em roda. Durante os alongamentos, eu pedia para que as crianças dessem as mãos, provocando e estimulando o contato, o que estendia a percepção de si para o coletivo, fazendo as crianças aprenderem gradualmente a identificar o centro da sala e a organizar a roda.

Outra prática era a de acolhimento corporal. Primeiro, eu pedia que todos se autoabraçassem três vezes, repetindo a frase “dá um abraço de amor em você” com o intuito de ensinar que o seu corpo é sua casa, é sagrado e que temos que cuidar dele. Em seguida, ainda autoabraçados, finalizávamos com um leve toque no próprio ombro esquerdo, próximo ao coração, como forma de despertar a atenção para o corpo, prática que eu também repetia quando algum deles apresentava crise durante a aula, uma estratégia de reconduzir à presença, à respiração e à autopercepção. Houve dias em que eles não estavam bem e, espontaneamente, pediram para fazer o autoabraço, tornando-o uma tecnologia de afeto e autoacolhimento. Após esse momento inicial, eram introduzidos os alongamentos coletivos, sempre com a intenção de que o movimento fosse, ao mesmo tempo, lúdico e consciente.

Os alongamentos, pela minha experiência com a dança, funcionavam como uma forma de acordar o corpo, de prepará-lo para a aula/ensaio ou apresentação, por isso precisava haver muita atenção e cuidado nesse momento, já que muitos chegavam atravessados pela correria do cotidiano, como relatado pelas mães ou pelas próprias crianças que pegavam um ou dois ônibus até o local das aulas, vinham diretamente de sessões de terapia ou que não dormiram bem devido a crises na noite anterior, dentre outras razões que geravam cansaço físico e/ou mental. Cada detalhe sobre as crianças importava, e era por meio da prática com o sensível que esses aspectos se tornavam perceptíveis me fazendo reorganizar o plano de aula sempre que necessário conforme as especificidades apresentadas.

Entre os exercícios de alongamento mais apreciados pelas crianças estava a brincadeira de *Sacudir braços e pernas*, seguindo contagens regressivas (8, 6, 4, 2 e 1)¹⁴. Elas chamavam essa atividade de “espanta-preguiça”, pois a cada troca de membro era necessário pular. O ato de pular, por si só, já se tornava divertido para elas e funcionava como estímulo para despertar o corpo e a atenção. Outro alongamento frequente era o da *Conchinha*¹⁵, em que fazíamos conchinhas com as mãos e dávamos batidas leves no corpo para ativá-lo. Recorria a ele especialmente quando percebia que a concentração estava baixa. Essa percepção era captada já no início da aula, no momento do “bom dia, como você está?”. Durante o alongamento, eu perguntava “Onde tem preguiça?”, e cada criança indicava a parte do corpo: cabeça, bumbum, barriga. Em seguida, todos executavam o movimento coletivamente. Era interessante observar como, ao longo da repetição dos jogos, as crianças passavam a apontar para partes pequenas do corpo, como olhos, nariz e boca, demonstrando afinamento da percepção e conexão consigo mesmas.

Uma das atividades que elas mais pediam para repetir era a brincadeira *Pose para foto*, que estimulava tanto a interação quanto o imaginário¹⁶. Durante o jogo eles pulavam, e quando eu dizia “olha a foto!”, eles posavam para a foto, mas sem repetir as poses e explorando os planos baixo e médio. No início, a maioria das crianças relatava dificuldade em compreender a proposta, pois imaginar uma foto sem a presença de uma câmera real não fazia sentido para elas. Para facilitar, eu reforçava constantemente que, no Teatro, é possível imaginar, criar e interpretar livremente, contando histórias ou vivenciando personagens. Após aproximadamente dois meses de prática, a maioria das crianças já havia se familiarizado com

¹⁴ Atividade que aprendi no decorrer da minha formação artística, para a qual não encontrei nenhuma referência bibliográfica específica.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Imaginário é a rede simbólica pela qual um grupo interpreta, organiza e dá sentido ao mundo. (Laplantine; Trindade, 1996).

a proposta e não demonstravam mais tanta dificuldade em vivenciar situações e imaginar objetos abstratos. Contudo, sempre que um novo exercício de imaginação era introduzido, era necessário repeti-lo e reafirmar a liberdade expressiva que elas tinham para tornarem reais situações e objetos abstratos por meio da imaginação.

Cada jogo precisava de um tempo para amadurecer dentro delas, precisavam viver o jogo várias vezes, sentir o ritmo, entender o espaço, testar, recusar, voltar, até que a confiança começasse a aparecer. Era como se cada repetição criasse uma nova porta para a experiência, porque, ainda que o jogo fosse o mesmo, a relação que surgia ali seria sempre singular. Isso conversa diretamente com o que Larrosa (2002) afirma: cada experiência é única. A mesma atividade, no dia seguinte, já é outra, porque o momento é outro, os corpos estão em outros estados, e o encontro também.

A experiência é aquilo que realmente acontece conosco, aquilo que nos toca e nos transforma (Larrosa, 2002). Por isso, nessa pesquisa com crianças com autismo, não me interessei em ensinar técnicas teatrais, mas criar caminhos através do sensível, para que elas sentissem, percebessem e se afetassem. O autoabraço, o toque leve no ombro, a roda, a escuta do chão, o silêncio e a lentidão não são detalhes: são as bases que possibilitam que algo verdadeiro aconteça. São esses gestos que organizam o corpo e abrem espaço para que a criança viva a experiência no seu tempo. Viver o seu tempo, compreendê-lo diante de uma vida caótica em que o cotidiano está acelerado é raro, mas necessário para se ter uma melhor percepção de si.

Nesse sentido, acredito que o Teatro se torna um campo privilegiado para o saber da experiência, um saber que não é acumulado, não é memorizado e não é mecânico. É um saber vivido, que nasce do corpo e das relações. Ele é único a cada encontro, porque é o próprio encontro que o produz. Por isso, trabalhar pela perspectiva do sensível significa reconhecer que o aprendizado dessas crianças não está na repetição técnica, mas na potência de cada momento vivido. É nesse lugar que o teatro e a experiência, como diz Larrosa (2002), se encontram: no corpo que sente, na relação que acontece e na transformação que só a presença pode provocar.

Outro jogo que eu realizava com frequência nas aulas era o *Jogo da Bolinha*, pensado para trabalhar foco, atenção, coordenação motora, interação e também a fala. Antes de começar o jogo, eu sempre fazia a introdução do material, apresentando a bolinha de preferência com alguma textura, porque o toque diferente ajudava no estímulo sensorial e já as colocava em relação com o objeto. A regra principal era simples e sensível ao mesmo tempo: só podia jogar a bolinha para alguém após olhar nos olhos da pessoa. Esse gesto criava

uma comunicação não verbal, um pacto de atenção e presença, como se o olhar dissesse “é para você”. O objetivo inicial nunca foi acertar, mas construir essa relação de comunicação visual com o coletivo e permitir que cada jogador encontrasse seu próprio ritmo.

A cada prática o jogo recebia variações. Por exemplo, em outro momento elas precisavam dizer o próprio nome ou o nome do colega para quem iriam jogar, o que estimulava entonação, reconhecimento de si e atenção ao outro. Mas o mais importante era que o foco estava no exercício, não no acerto. Eu observava como cada uma lidava com o tempo da bola no ar, com a coordenação, com o erro e com a expectativa. Com as repetições, a autoconfiança começava a aparecer. Crianças que antes dependiam de comandos externos, como bater na perna para lembrar de pegar a bolinha, passaram a confiar em si, sentindo o momento certo de agir. É como afirma Silva: “Compreende-se que o sensível não é apenas uma percepção dos sentidos, mas uma forma de estar no mundo, que se manifesta na interação direta do corpo com o espaço e com os outros” (2018, p. 21). É também o que Larrosa (2002) chama de experiência: algo que só acontece quando o corpo vive, tenta, erra, repete e se transforma. Era possível ver a maturação da experiência no corpo delas. Mais presença, mais encontro, mais confiança. Um jogo tão simples acabava abrindo um espaço profundo para que elas pudessem se afetar, se perceber e superar limites de forma sensível.

No *Jogo da Bolinha*, o sensível se evidenciou de maneira concreta. As crianças precisavam desenvolver confiança, autopercepção e consciência do coletivo, mas muitas vezes enfrentavam dificuldades em segurar ou lançar a bolinha. Sentiam frustração, estresse ou constrangimento diante da própria limitação motora. Com o tempo, no entanto, e após várias repetições, elas passaram a perceber que precisavam respirar, focar no objeto e se concentrar nos gestos, conseguindo finalmente realizar a atividade de maneira mais segura e confiante. Nesse momento, o sensível não se manifestava como algo apenas agradável ou belo, mas como um espaço de afeto e percepção em que o corpo era atravessado por tensões, desafios e limites, mostrando que o aprendizado e a criação de sentido emergem também do contato com o incômodo e a prática repetida.

Para esse jogo acontecer, percebi que o jogo *Deslocamento no Espaço* se tornou fundamental. No *Deslocamento no Espaço*, a criança aprendia a sentir o chão, a pisar com o pé inteiro, a caminhar sem depender do suporte de alguém. Aos poucos, observando as outras, elas se permitiam experimentar. Isso é experiência sensível: perceber o corpo, o peso, o espaço. Eu usava a foto de uma balança para inspirá-las a enxergarem o palco como aquela balança, a analogia ajudava na percepção do equilíbrio. Se muitas ficavam de um lado, a balança imaginária caía, e elas mesmas começavam a ajustar o grupo. Com comandos de

pausas, palmas e estátua, elas iam percebendo os espaços vazios e diziam espontaneamente: “A balança vai cair!” ou “Agora está bom!”. Esse perceber aguçado do espaço e do outro é sensível porque nasce da escuta do próprio corpo e do coletivo.

Com o amadurecimento do jogo, eu incluía variações: “Olha no olho de quem passa por você”, “Está difícil olhar no olho? Então manda um beijo” etc. Mandar beijo fazia a criança direcionar o olhar para alguém. Depois chegava a hora de dar língua, gesto que sempre gerava medo, porque é conhecido como falta de educação, e eu mostrava que não era errado ali na sala de ensaio. Depois vinha o abraço. O abraço é importante, porque nele a gente sente o outro. Esses gestos aparentemente simples ativavam o sensível como relação e criavam vínculos. Durante os momentos de pausa, eu ainda perguntava: “O que você está vendo na sua frente?” Essa pergunta provocava presença e atenção ao instante. Era o sensível materializado no aqui e agora.

Havia ainda o *Jogo da Venda*, em que um jogador coloca uma venda nos olhos e, com as mãos dadas a outro jogador não vendado, caminha pelo espaço já conhecido para senti-lo em outros níveis. Nas primeiras tentativas, tanto a turma 1 quanto a turma 2 tiveram dificuldades por ser um jogo que exige confiança no outro para não se machucar. Realizá-lo no primeiro mês não foi positivo, pois as crianças ainda não tinham uma relação de confiança no coletivo. Essa proposta revelou, nos primeiros encontros, um obstáculo importante: a venda se mostrou um elemento intrusivo. Quando percebi essa barreira, foi evidente a necessidade de preparar o terreno antes de entregar a venda às crianças. Primeiro ensinei o gesto de fechar os olhos por vontade própria, caminhando pelo espaço ao lado de um colega, de mãos dadas, repetindo a ação diversas vezes até que ela se tornasse confortável. Apenas depois desse período de familiarização a venda foi introduzida, não como um desafio abrupto, mas sim, como extensão de algo já experimentado. Com os olhos cobertos, as crianças descobriram outras formas de perceber o chão, o ar, os sons e o corpo do outro. A textura do piso, o eco das vozes e o movimento dos passos tornaram-se guias.

O jogo só se estabilizou por volta do terceiro mês de convivência, quando o grupo, enfim, estabeleceu confiança. Só então caminhar vendado deixou de ser uma ameaça e passou a ser um ato de entrega. A criança que guia e a criança que se deixa guiar entravam em diálogo silencioso, um diálogo de presença, ritmo e escuta.

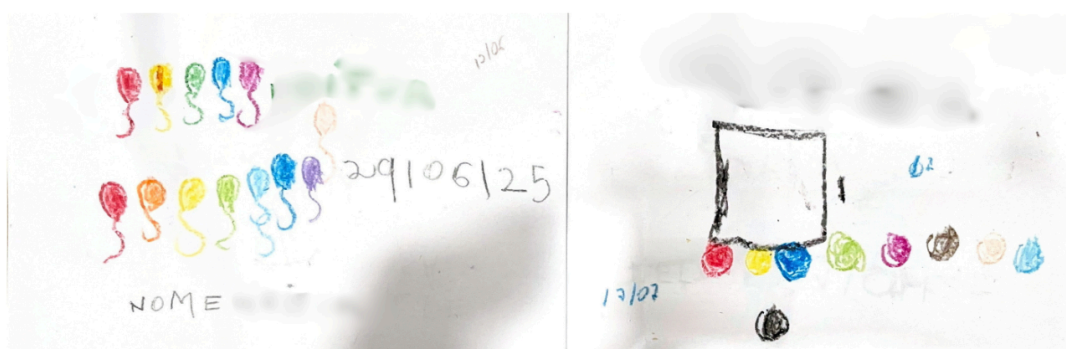
Após os jogos, todas as crianças se reuniam em roda para desenhar em seus diários de bordo o que haviam vivenciado, criando uma forma lúdica de comunicar sobre os seus próprios desenvolvimentos. Esse momento de registro era também um ato de reflexão, permitindo que cada criança revisitasse a própria experiência e encontrasse no desenho uma

forma singular de expressar o que sentiu, percebeu e viveu durante os jogos. Em roda, elas compartilhavam os seus registros nos diários e nós dialogávamos sobre o que tinham desenhado ou escrito.

O diário de bordo sempre fez parte da minha prática desde a primeira aula ainda como aluna. Como professora, escrevo para que a memória não se perca. Por isso, compreendo esse caderno como um instrumento sensível de formação aluno, do ator, do artista e do educador. No projeto *Quebra-Cabeça*, mantive essa prática. Ao final de cada encontro, separávamos um tempo para que as crianças desenhassem ou escrevessem o que sentiram, gostaram ou não gostaram da aula. Sem regras.

Compartilhar esses diários em roda também era parte do processo. Era ali que o sensível aparecia: no modo como uma criança mostrava o desenho, no silêncio do colega prestando atenção, no pequeno gesto de se identificar no desenho do outro, até mesmo no ato de reconhecer o jogo.

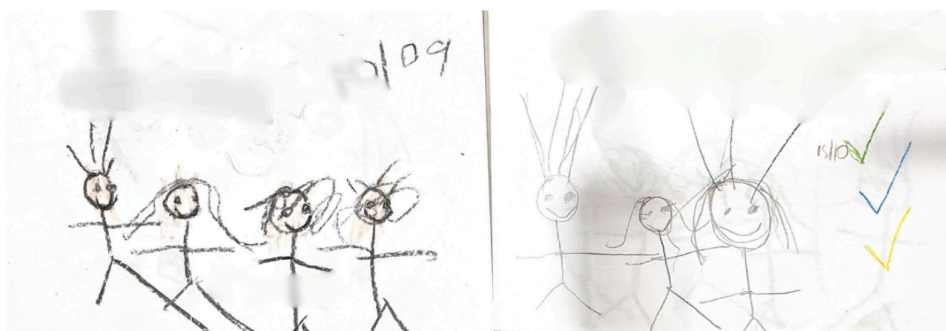
Imagem 4: Fotos de páginas do diário de bordo de um estudante.



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Na turma 1, uma criança inicialmente desenhava apenas balões coloridos, sem relação direta com as atividades da aula. Com o tempo, seus desenhos começaram a refletir as dinâmicas do grupo, os jogos, os colegas e as ações vivenciadas coletivamente. Acredito que essa transformação, do gesto isolado para o gesto compartilhado, revela um processo de afetação sensível, em que o corpo é impactado pelo espaço, pelo outro e pela interação com o coletivo. Em outro momento, algumas crianças que desenhavam passaram a escrever e a ler em voz alta o que haviam produzido. Ao assinar seus nomes e datar as produções, começaram a desenvolver uma noção de autoria, vinculada diretamente à experiência vivida no grupo.

Imagem 5: Fotos de páginas do diário de bordo de um estudante.



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Na terceira fase do processo aconteceu a *Mostra de Talentos*, apresentação final do curso, realizada na mesma sala do espaço Transforma Petrolina, onde aconteciam as aulas. O evento reuniu pais, mães, familiares, os autores dos livros que serviram de inspiração para a apresentação da cena de cada turma e toda a equipe do projeto *Quebra-Cabeça*: coordenação, produção e técnicos, mostrando que o trabalho foi construído coletivamente.

Antes das apresentações, falamos sobre o projeto e sua importância para o desenvolvimento sensível das crianças. Na sequência, as turmas realizaram suas cenas, gestos e pequenas criações, mostrando como as práticas de sala se transformaram em experiências corporificadas. Depois das apresentações, houve um bate-papo mediado por mim e pela produtora Nilzete Miranda, no qual familiares compartilharam emoções, ressaltando a alegria de ver o desempenho dos filhos e o valor do curso.

Encerramos o encontro com uma culminância coletiva com comes e bebes, celebrando o percurso. Portanto, a *Mostra de Talentos* foi menos uma mostra de habilidades e mais um acontecimento sensível, um espaço onde o trabalho das turmas se tornou visível, coletivo e vivo.

Na turma 1, o processo de montagem da apresentação deu-se por meio de músicas que ajudaram a desenvolver a interpretação. Uma das canções, *O Trenzinho*, do grupo Palavra Cantada, falava sobre um trenzinho. A coreografia que criamos não era apenas uma sequência de gestos, mas um modo de ativar percepções e produzir significação pelo corpo. Elas estavam em um trem de papelão e criavam sensações, ritmos e imagens, transformando a música em experiência vivida. Em seguida, trabalhamos as poesias do livro *Sarapopéia* (2017), de Thom Galiano, artista local e meu primeiro diretor na formação de atriz, criando um encontro entre palavra, corpo e imaginação. Muitas crianças ainda estavam no início da alfabetização, por isso usei as imagens do livro para que pudessem sentir e visualizar o poema

antes mesmo de compreendê-lo pela leitura. Vale salientar que a participação das famílias ampliou esse efeito: as mães enviavam vídeos dos filhos ensaiando em casa, criando gestos e entonações próprias. O teatro ultrapassou a sala e estendeu-se ao cotidiano.

Na turma 2, trabalhamos as lendas do Vale do São Francisco, de Bebelá [s.d.], novamente valorizando artistas locais. Como essas crianças tinham maior domínio da leitura, propus que levassem o texto para casa e criassem suas próprias versões da cena. Na aula seguinte, me surpreendi com a autonomia delas ao criarem sem muita intervenção minha: queriam apresentar em duplas, ou sozinhas; inventavam gestos e ampliavam narrativas. Para a cena, tínhamos um barco de papelão usado como elemento cênico. Enquanto as crianças entravam e saíam dele para narrar as lendas, surgiu espontaneamente um pedido por uma música de marinheiro. Acolhi o desejo e introduzi a canção popular: “Eu não sou daqui, marinheiro só...”. Esse acontecimento revela a noção de experiência em Larrosa, isto é, o imprevisível que emerge quando estamos atentos ao que acontece. Essa proposição de criarem algo para a cena significava que, de fato, elas estavam sendo tocadas pelo processo.

Foi nessa turma que ocorreu um dos momentos mais marcantes do processo para mim. Uma criança com nível de suporte 2 tinha dificuldade em organizar raciocínios contínuos. Para ajudar, criei pontos fixos de memória sensível, imagens centrais da lenda que funcionavam como faróis orientadores. Quando ela acrescentava personagens inexistentes, eu perguntava: “E esse personagem, o que ele faz? Onde ele está?”, devolvendo ao eixo sem interromper sua criação. Com o tempo, e com contato com a mãe, percebi que ela realizava essa sustentação ainda melhor do que eu. Convidei-a para entrar em cena com a filha, e o resultado foi profundamente sensível: no canto do palco a mãe guiava com as três perguntas, e a criança narrava olhando para ela, sorrindo e se divertindo. Essa criança dançou o personagem, experimentou gestos com segurança, viveu a cena com alegria. A mãe, emocionada, acompanhava com lágrimas nos olhos. Ali, o sensível se fez encontro, vínculo e transformação.

Esse episódio reforça o que Larrosa (2002) entende por experiência: algo que nos atravessa, que não pode ser previsto e que transforma quem ensina e quem aprende. A presença da mãe não surgiu de um método, mas de contato direto com as mães desde as aulas e ensaios e da abertura ao imprevisto, da escuta do que a situação pedia. Ao mesmo tempo, dialoga com Silva (2018), para quem o sensível é uma forma de conhecimento que nasce do corpo, da relação e da escuta do outro. No caso dessa criança, a educação sensível revelou-se afetuosa, no seu ritmo de narrativa própria, no modo de se vincular e na segurança produzida

pela presença materna. Ao reorganizar a prática para acolher essas necessidades e não impor um padrão, constrói-se uma pedagogia pela perspectiva do sensível e não pela norma.

Assim, a Mostra de Talentos não apenas finalizou o curso, tornou visível o encontro entre a experiência (Larrosa, 2002) e o sensível (Silva, 2018). Uma cena onde corpo, afeto, vínculo, palavra e imaginação se entrelaçaram como modos de conhecimento e criação. É nesse encontro, entre criança e família, entre artista e educadora, entre previsão e acontecimento, que o teatro se fez vivo e profundamente formativo.

Imagem 6: Fotos da Mostra de Talentos. À esquerda, a intérprete de Libras Rita Silva.



Fonte: Iale Lima, 2025

Esse resultado revelou que o que aconteceu em sala não se restringiu a ela. Quando os relatos das mães chegaram, eles trouxeram uma dimensão emocional que nenhuma observação de ensaio poderia alcançar. Uma delas contou, com o brilho de quem vê o filho atravessar uma barreira antiga, que “ele começou a brincar, se aproximar e participar com os coleguinhas”. Até podia parecer algo simples, mas para ela, e para nós, era imenso, um gesto de abertura para o mundo.

Outra mãe disse que o filho “começou a se expressar melhor”, como se, pelo Teatro, ele tivesse encontrado caminho para que a palavra, o gesto e o afeto pudessem finalmente fazer parte da sua socialização. Houve quem percebesse mudanças ainda mais profundas, dizendo que o filho estava “mais comunicativo, mais participativo e mais animado”, como se a alegria vibrasse em seu corpo.

Uma das falas que mais me tocou no processo de escuta veio da mãe que afirmou que “a principal mudança foi a autoconfiança”. Essa palavra, autoconfiança, dita por quem acompanha cada dificuldade, cada silêncio, cada tentativa, carrega um peso que nenhuma teoria alcança. Do mesmo modo, outra mãe descreveu a emoção de ver o filho no palco: “ver a desenvoltura de todas as crianças foi emocionante”. Nesse encontro entre o olhar da família e a expressão da criança algo se completava, algo finalmente fazia sentido, ainda que fosse pessoal e subjetivo. E quando uma mãe definiu o projeto como “acolhimento, evolução e esperança” ficou nítido que o sensível trabalhado em aula não foi apenas um método ou uma escolha estética, mas sim, uma forma de tocar vidas delicada, respeitosa e verdadeiramente.

Esses depoimentos mostram que o sensível **aconteceu**. Foi corpo, foi vínculo, foi transformação. Foi experiência, no sentido mais vivo que Larrosa (2002), aponta, aquilo que nos atravessa e permanece. E, naquele momento, ficou evidente que o Teatro tinha se transformado na casa onde essas crianças podiam, enfim, existir com plenitude.

Destaco ainda que, na *Mostra de Talentos*, o projeto contou com acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras). O processo envolvendo a Libras foi realizado de forma cuidadosa, a fim de não causar estranhamento nos alunos. A intérprete teve contato prévio com as crianças e com os textos, dialogando sobre seu papel e explicando que, durante a apresentação, realizaria a interpretação em Libras para o público surdo.

Conclusão

Esta pesquisa nasceu da busca por compreender como o fazer teatral, atravessado pela perspectiva do sensível, pode potencializar processos expressivos, sociais e afetivos das crianças com Transtorno do Espectro Autista, no contexto do ensino não formal.

A perspectiva do sensível, conceito de Silva (2018), através das contribuições fundamentadas de Larrosa (2019) e Carmo (2023), compreende o corpo como lugar de experiência, percepção e saber. Então, o sensível surge quando o corpo é tocado pelo espaço, pelo outro e pelas condições que o atravessam, produzindo experiências que nem sempre são acolhedoras ou intensas. Essas contribuições teóricas mostraram que ensinar não consiste em passar fórmulas prontas, mas em escutar e acompanhar o que emerge nos gestos, nos tempos e nas respostas singulares de cada criança. Nesse sentido, a lapidação dos jogos teatrais se apresenta como uma dinâmica que preserva a essência do jogo e respeita a individualidade, permitindo que o Teatro aconteça como experiência viva, feita de corpo, espaço, consciência e relação.

A realização do curso no ensino não formal foi decisiva, pois proporcionou flexibilidade metodológica, rompeu com a lógica normativa da escola, ou seja, favoreceu uma pedagogia mediada na/pela experiência, e não no desempenho. Nesse contexto, os jogos teatrais foram lapidados no aqui e agora, respeitando os tempos, gestos e respostas de cada criança, abrindo possibilidades para que experimentassem, criassem e se expressassem de maneira significativa.

A pesquisa evidenciou contribuições importantes em três dimensões interligadas. Na dimensão sensorial, o Teatro estimulou a ampliação da percepção corporal e do espaço, desenvolvendo a consciência do gesto, do movimento e das relações com o ambiente; na

dimensão socioafetiva, as práticas mediadas pelo sensível fortaleceram vínculos, confiança, autopercepção e relações com o outro, construindo espaços coletivos de escuta e pertencimento; já na dimensão expressiva, os jogos possibilitaram a emergência de gestos, narrativas e modos próprios de comunicação, ampliando repertório criativo e autonomia na expressão artística. Cabe destacar que essas contribuições são pedagógicas e estéticas, e não terapêuticas, evidenciando o caráter artístico e formativo da prática.

O sensível manifesta-se como proposta capaz de acolher/provocar/estimular a diferença, legitimar modos singulares de existir, sentir e expressar-se, e transformar o espaço do encontro em experiência viva. Assim a pesquisa aponta possibilidades de aprofundamento, sugerindo a ampliação do diálogo entre Teatro, neurodiversidade e políticas públicas de acessibilidade cultural, explorando diferentes contextos, escalas e grupos.

Ao reconhecer o corpo como lugar de conhecimento e a experiência como eixo formativo, o ensino de Teatro mediado pelo sensível reafirma seu potencial artístico, educativo e político, criando espaços capazes de incluir e transformar a relação das crianças com o mundo, ampliando suas possibilidades de expressão, participação e criação.

Por fim, espero que essa pesquisa, amparada pela área do Teatro, possa contribuir para a formação de professores de Teatro por meio de abordagens práticas acessíveis, diversas e sensíveis para, assim, possibilitar o aprofundamento de debates sobre neurodiversidade, ensino de arte e acessibilidades.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/secretarias/see/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira. **Vocês, bípedes, me cansam!** Modos de aleijar a dança como contranarrativa à bipedia compulsória. 2023. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALIANO, Thom. **Sarapopéias vice-versa**: livro vira-vira. Petrolina, PE: Oxente, 2017.

GONZALEZ, Tavie de Miranda Ribeiro. **Autismos na sala de aula: o lugar do professor de teatro na escola inclusiva**. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, p. 20-28, julho de 2001.

NODA, Vinício; COSTA, Leila Pessoa da. Jogos teatrais e autismo: proposição de sequências didáticas. **Revista Expressão**, Santa Maria, v. 26, n. 1, p. 1–15, 2021.

OLIVEIRA, Natália Agla. **Plano de curso/oficina**: curso de teatro para crianças com autismo. Petrolina, 2023. Documento não publicado.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 449–476, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QUADRA, Gabrielle Rabello; D'ÁVILA, Sthefane. Educação não-formal: qual a sua importância? **Revista Brasileira de Zootecias**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 22–27, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/zoociencias/article/view/24644>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SILVA, Carlos Alberto Ferreira da. **Cidade cega**: uma encenação somático-performativa com atores/performers com deficiência visual na cidade. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; OLIVEIRA, Natália Agla; ARAÚJO, Everton Lampe de. A prática urbana como pesquisa pela/na cidade: a perspectiva do sensível através de corpos com deficiências. *Cadernos do GIPE-CIT*, Salvador, ano 26, n. 48, p. 83–107, 2022.1

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2007.

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

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro; CAMARGO, Robson Corrêa de. Jogos teatrais e a construção simbólica (Viola Spolin e Jean Piaget). In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – EDIPE**, 5., 2015, Goiás. Anais... Goiás, 2015.