



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

**ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO COMO REQUISITO PARCIAL PARA
CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**

MODALIDADE:

() Dissertação () Projeto de prática pedagógica com memorial () Produção artística com memorial

LOCAL: Online

REALIZADO EM: 12/12/2025 Horário: 10h

CANDIDATA: **JEAN JACKSON DE BARCELOS**

BANCA DE DEFESA:

1. Membros titulares: Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade (Orientadora)
Profa. Dra. Adriana Ferreira Bonfatti (PPGEAC / UNIRIO)
Profa. Mestra Andrea Pinheiro da Silva (CAp-UFRJ)
CPF: 021 403 207 86 / e-mail: detapinheiro@gmail.com
2. Membros suplentes: Prof. Dr. Henrique Buarque de Gusmão (PPGAC / UNIRIO)
CPF 082 722 677 21 / e-mail: henriquebgusmao@gmail.com
Prof. Dr. Isaac Garson Bernat (Faculdade CAL de Artes Cênicas)
CPF 744 636 247 20 / e-mail: isaacgbernat@gmail.com

Título do Trabalho: **CONSTRUÇÃO E PROCESSOS COLABORATIVOS DE UMA PRÁTICA
CÊNICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEURODIVERGENTES.**

AVALIAÇÃO: Após a avaliação, a comissão considerou o trabalho:

() aprovado () aprovado com louvor () aprovado com recomendações () reprovado
e emitiu o seguinte parecer:

A banca destaca a relevância da pesquisa para os estudos da inclusão dos alunos neurodivergentes a partir das Artes Cênicas, trazendo reflexões e materiais teórico-práticos fundamentais ao melhor acolhimento e compreensão destas crianças e adolescentes. A banca indica a publicação do trabalho em diversos formatos, e a continuação dos estudos em nível de doutorado.

Na forma regulamentar foi lavrada a presente ata, assinada pelos membros da Banca e pelo candidato:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

Documento assinado digitalmente



ELZA MARIA FERRAZ DE ANDRADE
Data: 14/12/2025 08:42:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade (Orientadora)

Documento assinado digitalmente



ADRIANA FERREIRA BONFATTI
Data: 13/12/2025 17:21:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Ferreira Bonfatti (PPGEAC – UNIRIO)

Documento assinado digitalmente



ANDREA PINHEIRO DA SILVA
Data: 12/12/2025 18:00:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Mestra Andrea Pinheiro da Silva (CAp-UFRJ)

Documento assinado digitalmente



JEAN JACKSON DE BARCELOS
Data: 14/12/2025 12:36:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Jean Jackson de Barcelos (Mestrando)

Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2025.


TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UNIRIO

1. Identificação do material bibliográfico: [] Tese [X] Dissertação [] Monografia
2. Identificação de documento e autor: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC)
Curso: Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas
Área de concentração (tabela CNPq): Ensino das Artes Cênicas
Autor: Jean Jackson de Barcelos
RG: 21.558.397-2 CPF: 142.204.597-82
Orientador: Elza Maria Ferraz de Andrade
CPF: 267 513 217 91
Co-orientador: não há
CPF: não há
Título: **Construção e Processos Colaborativos de uma Prática Cênica com Crianças e Adolescentes Neurodivergentes**
Número de folhas: 117 Número de arquivos: 01
Data da defesa: 12 de dezembro de 2025
Data de entrega do arquivo à secretaria do Programa: _____
3. Informações de acesso ao documento:
Este trabalho é confidencial¹? () sim (X) não
Existe ou existirá registro de patente? () sim (X) não
Se existe, forneça data e nº do registro: _____
Liberação para publicação: (X) total () parcial
Em caso de publicação parcial, especifique o(s) arquivo(s) restrito(s):
() sumário
() capítulos: _____
() bibliografia
() outras restrições: _____


¹Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de autorização da publicação. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do curso. Todos os metadados e o resumo permanecerão disponíveis no *site* da BDTD para consulta e reprodução.

4. Estou ciente que:

- a) De acordo com a Portaria nº 13 de 15 de fevereiro de 2006 da CAPES e a Lei nº 9610/98, e na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, autorizo a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, e conforme permissões assinaladas acima, o texto integral da publicação supracitada em meio eletrônico na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data. O conteúdo dos arquivos fornecidos é de minha inteira responsabilidade.
- b) Formatos aceitos: texto (PDF); imagem (JPG ou GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT); outros (específicos da área).

Documento assinado digitalmente
 JEAN JACKSON DE BARCELOS
Data: 22/12/2025 08:39:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor

Documento assinado digitalmente
 ELZA MARIA FERRAZ DE ANDRADE
Data: 15/01/2026 08:01:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura da orientadora

Local: Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 2026.



Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro – UNIRIO

Centro de Letras e Artes – CLA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JEAN JACKSON DE BARCELOS

**CONSTRUÇÃO E PROCESSOS COLABORATIVOS DE UMA PRÁTICA CÊNICA
COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEURODIVERGENTES**

UNIRIO

Dezembro 2025

JEAN JACKSON DE B ARCELOS

**CONSTRUÇÃO E PROCESSOS COLABORATIVOS DE UMA PRÁTICA CÊNICA
COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEURODIVERGENTES**

Memorial de prática docente apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade
Linha de Pesquisa: PCE – Processos Cênicos em Educação

UNIRIO
Dezembro 2025

Catálogo informatizada pelo autor

Barcelos, Jean Jackson de

0000

CONSTRUÇÃO E PROCESSOS COLABORATIVOS DE UMA PRÁTICA
CÊNICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEURODIVERGENTES

Jean Jackson de Barcelos
Rio de Janeiro, UNIRIO, 2025
122 páginas

Orientadora: Elza Maria Ferraz de Andrade

Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Teatro, PPGEAC, 2025.

1. Teatro na Educação. 2. Inclusão Escolar. 3. Neurodivergência.
4. Arte-Educação. 5. Formação Docente.

(conferir na biblioteca depois da defesa)



Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro – UNIRIO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC
Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas

**CONSTRUÇÃO E PROCESSOS COLABORATIVOS DE UMA PRÁTICA CÊNICA
COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEURODIVERGENTES**

Por **JEAN JACKSON DE BARCELOS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade (Orientadora)

Profa. Me. Andrea Pinheiro da Silva (CAp-UFRJ)

Profa. Dra. Adriana Ferreira Bonfatti (PPGEAC)

A Banca considerou a Dissertação:

Rio de Janeiro, 12 de Dezembro de 2025.

Dedico esse memorial a minha saudosa mãe, Neide Barcelos e a toda minha família, em especial ao meu filho, Nathan Jackson de Barcelos, ao meu Noivo Michael Praia, aos meus irmãos Jonas Barcelos e Joyce Barcelos. A José de Arimateia, meu querido Doia e ao meu querido primo Harrison Wesley que hoje se encontram em pleno descanso. Aos meus amigos, alunos e mestres por todo o incentivo na minha jornada no campo da Arte e da Educação.

AGRADECIMENTOS

Do fundo do meu coração, vai minha gratidão a todos e cada um que participou, direta ou indiretamente, na realização desta pesquisa, contribuindo enormemente para o para o meu processo de educação e aprendizagem. Aos grupos e coletivos nos quais estive presente do no início da minha carreira docente e artística, especialmente ao Projeto de Extensão “Teatro em Comunidades”, coordenado pela Profa. Dra. Marina Henriques, onde dei meus primeiros passos na educação teatral como licenciando; à Clínica “Espaço Transformação”, onde pude colocar em operação o presente estudo; aos meus alunos Nicollas, Gabriele, Matheus, Luiza, Pietro e Gabriel, por tornarem esta pesquisa uma verdadeira festa de aprendizado, através do ensino e da prática do Teatro para estudantes neurodivergentes.

À Usina Cidadania, um lugar que sempre será "minha casa amarela", onde aprendi a ser eu mesmo. Para mim, a Usina Cidadania foi muito mais do que um espaço para aprender Artes. Foi o local, desde a infância, onde encontrei minha voz e fui ouvido, onde pude me ver como um participante ativo no mundo. Foi lá que tive minhas primeiras experiências em Arte e no coletivo; aprendi pela experiência pessoal o significado da convivência, respeito e construção mútua.

Além de um espaço para Teatro, música e dança, a Usina me preparou para a sociedade de uma forma crítica e deliberada. Aqui aprendi meus direitos e deveres como cidadão: fui politizado e forçado a considerar o mundo ao meu redor. Este espaço me deu ferramentas para olhar além da superfície, investigar e transformar. Expresso meus agradecimentos à Usina Cidadania por tudo que vivi e aprendi entre eles. E mais: levo o compromisso de continuar disseminando entre as pessoas o que me foi transmitido através da minha experiência com a Arte.

Com toda a generosidade, dedicação e perspicácia, ela me mostrou um exemplo de orientação em pesquisa, já agradecendo minha querida orientadora, Elza de Andrade, por criar o ambiente e, desejar-me durante os tempos adversos que eu chorasse no tempo adequado e ficasse bem.

Agradeço também às professoras Adriana Bonfatti e Andrea Pinheiro que estiveram presentes nas minhas bancas de qualificação e defesa, e contribuíram de forma muito significativa para pesquisa com sua leitura atenta e generosa.

Ao meu querido e amado filho Nathan Barcelos, que sempre participou dessa força, sobretudo por ser além de filho um amigo e que me acompanhou ao longo do meu curso de Licenciatura em Teatro. Toda a graça e vivacidade da sua presença me iluminaram e

fortaleceram através de todos os momentos difíceis que enfrentamos para chegar juntos a este ponto; daqui continuaremos lutando para avançar com a Educação em Arte, formal ou informal, em escolas de Educação Básica. Ao meu amado noivo, Michael Praia, que foi o principal incentivador e inspiração para mim nesta pesquisa, e que me convenceu de enfrentar a carreira do magistério em Artes. Pelo apoio que me deu nesta carreira e desenvolvimento profissional, estendo meus sinceros agradecimentos. Isso mostra como a Arte tem um efeito maravilhoso em trazer empatia e cura e tirar risadas do nosso enfrentamento da dor, através de outras maneiras de ser e ouvir alguém, mesmo que você tenha uma condição física ou neurológica diferente da minha. Agradeço também pelo apoio durante toda a minha vida. Obrigado por ser tudo isso em minha vida. Eu te amo!

A todos os meus professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Meus colegas de profissão: Carol Murray, Isabour Estevão, Andrea Pinheiro, Karla Flor, Demilson Santana e muitos outros artistas profissionais que foram meus amigos e parceiros.

Gostaria de agradecer também aos meus colegas, parceiros da província que muito me ajudam com encorajamento. Esta pesquisa teve até agora, uma participação generosa destes colegas, presentes na minha vida profissional: Joice Braga, Thais Basílio, Matheus Frazão.

Por fim, a todos que com graça e alegria me ajudaram na pesquisa, particularmente: Nicollas Kinaipp, Gabriela Molina, Luiza Helena. Finalmente, desejo expressar minha gratidão aos alunos que estudaram, aos que estão estudando agora ou que estudarão em um futuro próximo, na “Clínica Espaço Transformação” e no “Centro de Aprendizado Liberal Aplicado”.

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura [...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser quem somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

(Larrosa; Kohan; 2021)

RESUMO

A inclusão escolar de crianças e adolescentes neurodivergentes, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem sido um dos grandes desafios contemporâneos no campo da Educação, exigindo a reinvenção constante das práticas pedagógicas. Nesse cenário, o Teatro surge como uma linguagem potente, capaz de promover experiências de pertencimento, escuta e expressão singular, rompendo com os modelos tradicionais centrados na homogeneização do aprender. Esta dissertação, elaborada no formato de dois artigos científicos e um memorial, teve como objetivo geral investigar o Teatro como prática pedagógica capaz de promover inclusão e desenvolvimento entre crianças e adolescentes neurodivergentes, com base nas experiências desenvolvidas em diferentes contextos educativos e formativos, dentre eles a Clínica “Espaço Transformação”. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com inspiração na cartografia dos afetos, priorizando o registro e a análise de experiências pedagógicas concretas por meio de narrativas, observações sensíveis e escrita reflexiva. O primeiro artigo, com caráter teórico-prático, organizou-se como uma cartilha-manifesto voltada à formação docente na Educação Básica, apresentando jogos teatrais adaptados e estratégias pedagógicas inclusivas fundamentadas em políticas públicas e teorias críticas da educação. O segundo artigo teve como foco o estudo de caso da Clínica “Espaço Transformação”, onde foram descritos processos de ensino com estudantes neurodivergentes, analisando-se os efeitos subjetivos e relacionais do Teatro no desenvolvimento de habilidades sociais, expressivas e afetivas. A terceira etapa desta pesquisa constituiu-se como um memorial prático reflexivo do percurso do autor enquanto artista-docente, narrando vivências e experiências formativas no campo da arte-educação inclusiva, com ênfase nas dimensões sensíveis e éticas da docência. A conclusão geral da pesquisa afirma que o Teatro, quando conduzido com escuta, afeto e abertura à diferença, revela-se um instrumento pedagógico potente para a construção de práticas inclusivas significativas. Ao transformar os tempos, os espaços e os vínculos em sala de aula, o Teatro não apenas favorece o aprendizado, mas reconfigura as relações pedagógicas, permitindo que todos os sujeitos possam participar de forma legítima dos processos educativos. Este trabalho contribui, assim, com subsídios teóricos, metodológicos e práticos para a formação de professores e para a consolidação de uma pedagogia inclusiva sensível, política e transformadora.

Palavras-chave: Teatro na Educação; Inclusão Escolar; Neurodivergência; Arte-Educação; Formação Docente.

ABSTRACT

The inclusion of children and adolescents with neurodivergent profiles, particularly those diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), represents a pressing challenge in contemporary education, calling for continuous reinvention of pedagogical practices. In this context, theater emerges as a powerful language capable of fostering experiences of belonging, attentive listening, and singular expression, disrupting traditional models centered on homogenized learning. This dissertation, organized as three interrelated scholarly articles, aimed to investigate theater as a pedagogical practice able to promote both inclusion and development among neurodivergent students, grounded in lived experiences across diverse educational and formative settings, including but not limited to the Clínica “Espaço Transformação”. A qualitative methodology inspired by the cartography of affects guided the research, privileging rich narrative accounts, sensitive observations, and reflective writing as data sources. The first article, designed as a theoretical-practical “manifesto handbook,” provided foundational concepts of inclusive education and theatrical language, alongside adapted theater games and strategies for basic education teachers committed to radical listening and respect for difference. The second article presented a case study of the Clínica “Espaço Transformação”, describing how theatrical interventions supported expressive, social, and emotional development in groups of children and adolescents with ADHD, Down syndrome, and ASD. Through detailed lesson reports and process analyses, this study demonstrated that theater, when facilitated with intentional inclusivity, transforms learning spaces into sites of co-creation and mutual recognition. The third component of this research took the form of an embodied reflective memorial, in which the author – both artist and educator – revisited formative professional experiences in schools, clinics, and community projects. This autoethnographic narrative emphasized the ethical and aesthetic dimensions of teaching, showing that pedagogy is not a mere transmission of technique but a relational enactment shaped by bodies, affects, and collective invention. Across all three articles, the research concludes that theater, when practiced with openness to difference and grounded in affective engagement, proves a potent tool for reshaping pedagogical relationships and enabling genuine participation of all learners. By altering temporalities, spaces, and relational dynamics, theatrical practice not only enhances learning outcomes but also reconfigures the very logic of the classroom. This dissertation thus contributes theoretical, methodological, and practical insights for teacher education and the consolidation of a sensitive, political, and transformative inclusive pedagogy.

Keywords: Theater in Education; School Inclusion; Neurodiversity; Art Education; Teacher Training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Principais Legislações e Normativas Sobre O Autismo no Contexto Educacional Brasileiro	11-12
Tabela 2	Benefícios do Teatro para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista	15
Tabela 3	Jogos Teatrais Adaptados para O Ensino Inclusivo de Alunos Neurodivergentes	23

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP-UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
DSM-5-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	O autor Jean Barcelos (2025)	58
Imagem 2	Jean Barcelos no espetáculo “Salve Rio” em 2007, na “Usina de Cidadania”.	61
Imagem 3	Cena do espetáculo “Os Saltimbancos”, encenado por alunos do 6º ano da Escola Municipal Euclides da Cunha sob orientação do prof. Jean Barcelos (2023).	62
Imagem 4	Ensaio do Projeto de Extensão “Teatro em Comunidades” (UNIRIO, 2012), com estudantes e moradores da comunidade da Maré. Atividade realizada no espaço comunitário local, voltada à criação de cenas sobre identidade e território.	65
Imagem 5	Espetáculo nas Ondas da Maré – “Teatro em Comunidades”, desenvolvida em 2012 na Maré. Participaram jovens e adultos da comunidade em atividade de criação cênica coletiva.	66
Imagem 6	Oficina de Teatro do Projeto Social “Bola pra Frente”, desenvolvida com crianças de 7 a 12 anos no contraturno escolar. Atividade de jogos teatrais e expressão corporal voltada à integração e cooperação entre os participantes.	67
Imagem 7	Aula de Teatro realizada na Clínica “Espaço Transformação”, com turma mista de crianças e adolescentes neurodivergentes (faixa etária de 8 a 14 anos). Atividade de integração corporal e reconhecimento do espaço cênico, desenvolvida como parte do módulo inicial de jogos teatrais inclusivos.	70
Imagem 8	Aula de Teatro realizada no colégio Intellectus, com turma mista de crianças e adolescentes neurodivergentes (faixa etária de 8 a 14 anos). Atividade de integração corporal e reconhecimento do espaço cênico, desenvolvida como parte do módulo inicial de jogos teatrais inclusivos.	73
Imagem 9	Registro do professor Jean Barcelos com a turma de Teatro do Colégio Intellectus durante ensaio coletivo da Mostra Artística “Cenas Curtas”. Participaram alunos de diferentes níveis de apoio.	73
Imagem 10	Jean e seus alunos. Momento de encerramento da oficina de Teatro na Clínica Espaço Transformação. A turma trabalhou exercícios de improvisação e ritmo para o desenvolvimento da atenção conjunta.	75
Imagem 11	Apresentação final da Mostra Artística “Cenas Curtas”, realizada no auditório da Clínica “Espaço Transformação”. Participação de alunos autistas e TDAH, com roteiro coletivo construído a partir dos jogos desenvolvidos nas aulas.	76

Imagem 12	Aula prática de Teatro com foco em jogos de escuta e expressão corporal, realizada na Escola municipal Marielle Franco Participação da turma de 4 anos. Alunos neurodivergentes em processo de criação cênica colaborativa.	80
Imagem 13	Encontro do grupo de Teatro da Usina de Cidadania, com adolescentes participantes do programa de formação artística e cidadã. Aula de improvisação e criação coletiva.	82
Imagem 14	Alunas da turma de Teatro da Usina de Cidadania durante ensaio da “Cena das Marias”, atividade de montagem coletiva sobre o cotidiano feminino.	83
Imagem 15	Cena do espetáculo “A Estrada Amarela”, montagem final do ciclo de oficinas desenvolvidas por Jean Barcelos com jovens artistas da Maré. Ensaio e apresentação realizados em fevereiro de 2025, no auditório da Usina de Cidadania.	84
Imagem 16	Foto do professor Jean Barcelos durante ensaio aberto de “Marias”, na Usina de Cidadania. Registro do processo criativo e pedagógico conduzido com adolescentes do projeto comunitário.	86
Imagem 17	Aula de encerramento do módulo de Teatro inclusivo ministrado por Jean Barcelos, com alunos do Colégio de Aplicação da UFRJ. Atividade de improvisação final e avaliação coletiva.	87
Imagem 18	Registro espontâneo de aula na sala de teatro no Colegio de Aplicação UFRJ, com alunos neurodivergentes durante exercício de expressão corporal em grupo.	88
Imagem 19	Aula de Teatro no Colégio de Aplicação UFRJ. Atividade de jogo simbólico e expressão corporal desenvolvida em grupo.	89
Imagem 20	Oficinas de Teatro do colégio de aplicação UFRJ 6º ano, durante atividade de improvisação com objetos. A proposta envolveu o uso de estímulos visuais e sonoros para ampliar a comunicação e a presença cênica.	90

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
<u>ARTIGO 1</u> – TEATRO E AUTISMO NA ESCOLA: CARTILHA-MANIFESTO COM JOGOS TEATRAIS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA	05
1. Introdução	06
2. Conceitos Sobre Autismo e Inclusão	08
3. Educação Inclusiva como Prática Política	11
4. O Teatro como Linguagem Acessível	14
5. Jogos Teatrais e Adaptações	17
6. Direcionamentos para Professores da Educação Básica	24
Considerações Finais	26
Referências Bibliográficas	28
<u>ARTIGO 2</u> – POÉTICAS DO CORPO E DIFERENÇA EM CENA: ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES AUTISTAS NA CLÍNICA “ESPAÇO TRANSFORMAÇÃO”	32
1. Introdução	33
2. Metodologia	35
3. Experiência na Clínica “Espaço Transformação”	37
3.1. O Espaço, o Grupo e a Proposta Pedagógica	38
3.2. Jogos Teatrais como Linguagem de Escuta e Expressão	40
3.3. Narrativas de Criação e Autoria: As Cenas dos Alunos	42
3.4. Potência e Desafio: O Teatro como Experiência de Diferença	43
3.5. O Corpo como Linguagem: Escuta Sensível e Aprendizagem	45
3.6. Educação e Neurodiversidade: Rupturas com o Modelo Normativo	46
3.7. Talento, Interesse e Inclusão: O Que nos Ensina o Autismo	48
3.8. Inclusão como Coautoria: O Papel do Professor e da Equipe Interdisciplinar	51
Considerações Finais	53
Referências Bibliográficas	56

3. MEMORIAL PRÁTICO-REFLEXIVO DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE: O TEATRO COMO LINGUAGEM DE AFETO, ESCUTA E INCLUSÃO	57
O Autor	58
1. Introdução	59
2. Primeira Plateia: A Usina de Cidadania como Espaço de Pertencimento	61
3. O Reencontro com a Arte: UNIRIO e o Projeto Teatro em Comunidades	64
4. A Formação Acadêmica e O Sentido Político da Docência	68
5. O Teatro Inclusivo: Caminhos com Crianças Autistas	71
6. A Clínica como Espaço de Escuta, Pesquisa e Afeto	76
7. O Retorno à Maré: Educação, Resistência e Compromisso pela Arte	79
8. O Retorno à Usina: Pertencimento, Reencantamento e Formação Continuada	81
9. O Presente como Campo de Pesquisa e Reinvenção	86
Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas	93
CONCLUSÃO	95
ANEXOS	98
<u>Anexo 1</u> – “Alice e Seus Amigos no País das Maravilhas” – texto do espetáculo – Dezembro de 2023.	98
<u>Anexo 2</u> – Mostra Artística de Cenas Curtas – Clínica “Espaço Transformação”	103
<u>Anexo 3</u> – Mostra Artística de Cenas Curtas – Arte que Acolhe e Faz Histórias	108
<u>Anexo 4</u> – Peça Teatral “A Estrada Amarela” – Texto e Relato de Processo	110
<u>Anexo 5</u> – O Coração dos Jogos	117

APRESENTAÇÃO

Este trabalho parte de uma vivência que funde o fazer artístico à prática pedagógica inclusiva. Nela, o Teatro emerge não apenas como expressão estética, mas como linguagem formativa capaz de transformar relações no espaço educativo, especialmente quando atravessa o cotidiano de crianças e adolescentes neurodivergentes. Este estudo nasceu da experiência prolongada como professor de Teatro na Clínica “Espaço Transformação”, onde o ensino das Artes Cênicas se articulou diretamente à escuta ativa de sujeitos atípicos, em especial jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e Síndrome de Down. A partir dessa experiência concreta, tornou-se evidente que o Teatro, enquanto prática coletiva tem o potencial de romper com modelos pedagógicos excludentes e instaurar novas possibilidades de aprendizagem sensível, colaborativa e emancipadora.

De modo geral, a escola ainda não está preparada para acolher a diversidade em sua complexidade. Em contextos educacionais convencionais, estudantes com TEA costumam ser invisibilizados ou enquadrados em práticas que não dialogam com suas formas singulares de percepção e expressão. Como apontam Fernandes e Silva (2023), a compreensão do autismo ainda está cercada de estigmas e reducionismos biomédicos que dificultam sua abordagem como parte de um espectro amplo, heterogêneo e marcado por subjetividades múltiplas. É nesse sentido que o Teatro pode operar como um dispositivo pedagógico potente: ele não exige respostas uniformes, mas acolhe o gesto, a pausa, o silêncio, a improvisação e o encontro com o outro como modos legítimos de comunicação e aprendizagem.

O campo de interseção entre Teatro e neurodiversidade tem crescido nos últimos anos, ainda que de forma desigual. Souza, Santos e Givigi (2023), ao analisarem a produção científica nacional e internacional sobre Teatro e autismo entre os anos de 2000 e 2019, evidenciam uma lacuna importante de estudos voltados ao cotidiano escolar e à prática docente inclusiva. Apesar de experiências pontuais exitosas, a pesquisa ainda carece de sistematização e aprofundamento teórico que articule os saberes da cena, da Educação e das especificidades neurológicas. Diante disso, este trabalho visa contribuir com esse campo emergente a partir de uma metodologia que combina análise crítica, prática pedagógica e construção colaborativa de conhecimento.

A dissertação está organizada em três momentos que apresentam formatos diferenciados. Temos dois artigos e um memorial que dialogam entre si. O primeiro artigo teórico-prático assume o formato de um ensaio pedagógico-reflexivo e se dedica a discutir o Teatro como linguagem acessível e ferramenta de inclusão escolar. Nele, são tratados os

fundamentos da Educação Inclusiva como prática política, os princípios da neurodiversidade, os jogos teatrais adaptados e as orientações para professores da Educação Básica que buscam caminhos para acolher estudantes neurodivergentes em suas aulas. Esse artigo funciona, portanto, como uma espécie de “cartilha-manifesto” voltada à formação docente, fundamentada em vivências concretas e respaldo teórico.

O segundo artigo constitui um estudo de caso centrado na Clínica “Espaço Transformação”, local onde foi desenvolvido o projeto pedagógico-artístico que deu origem a esta pesquisa. Aqui, o foco recai sobre os processos criativos vivenciados com as turmas, os relatos de aula, a análise dos jogos utilizados, as montagens realizadas e as transformações observadas nos estudantes ao longo do tempo. Conforme salientam Santos, Camargo e Givigi (2024), o ensino de Teatro em contextos inclusivos requer sensibilidade, adaptação e abertura ao imprevisível – elementos que são discutidos em profundidade neste segmento, com base em cenas reais, episódios significativos e reflexões do professor-pesquisador.

A terceira parte do trabalho assume o formato de um memorial prático-reflexivo, em que o autor, enquanto artista-docente, narra sua trajetória pessoal e profissional marcada por desafios, afetos e reinvenções no campo da Educação Inclusiva. Diferente de uma escrita neutra ou distanciada, este memorial é uma escrita de si no coletivo, em que se tece uma leitura crítica da própria prática docente à luz das experiências vividas na Clínica “Espaço Transformação”, nos projetos artísticos anteriores e nas salas de aula por onde passou. Ao reunir imagens, relatos, trechos de diários de bordo e bastidores de processos criativos, essa parte da pesquisa propõe uma reflexão sensível e encarnada sobre o papel do Teatro na formação de sujeitos – inclusive o sujeito que ensina. Como lembra Larrosa (2019, p.67), “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura”, e é nesse espírito que se organiza este memorial: como um espaço de elaboração, pertencimento e testemunho da potência transformadora da Arte e da Educação.

Como observa Gotelip (2022), o corpo autista na cena não é um corpo a ser corrigido, mas uma presença a ser reconhecida em sua potência expressiva. O trabalho com jogos teatrais, improvisações, musicalidades e estímulos sensoriais mostrou-se especialmente frutífero para ampliar os modos de participação dos alunos, promover o pertencimento e fortalecer vínculos. Ao longo do processo, foi possível testemunhar momentos de empatia, escuta mútua e deslocamentos subjetivos que raramente encontram espaço no ensino formal. A Arte, nesse sentido, não apenas ensina – ela transforma.

Também é importante destacar o papel do professor como mediador sensível nesse processo. Como aponta Perola (2018), o encontro entre o artista e o aluno neurodivergente é

um ato de abertura mútua, que demanda vulnerabilidade, escuta e disposição para abandonar certezas. Mais do que aplicar técnicas ou conduzir atividades, o educador se vê convocado a estar presente com o corpo inteiro, a adaptar-se continuamente e a legitimar cada gesto como expressão singular do outro. Essa é, talvez, a principal marca da experiência narrada nesta pesquisa.

Embora a Educação Inclusiva tenha se consolidado como princípio orientador de políticas públicas no Brasil, persistem lacunas significativas entre discurso e prática. Nas salas de aula, estudantes neurodivergentes continuam enfrentando barreiras que vão muito além do acesso físico: trata-se da falta de metodologias sensíveis, da carência de formação dos professores e de currículos que pouco dialogam com modos diversos de sentir, aprender e se expressar. Em se tratando do ensino de Artes Cênicas, esses desafios ganham contornos ainda mais específicos. A corporalidade, o jogo, a improvisação – elementos centrais do Teatro – exigem uma escuta qualificada e uma mediação capaz de acolher as singularidades de cada sujeito, sem padronizá-las ou silenciá-las.

O problema que sustenta esta pesquisa emerge, portanto, da urgência de compreender de que maneira o Teatro pode operar como prática pedagógica inclusiva para crianças e adolescentes atípicos, especialmente no espectro do autismo, e quais caminhos metodológicos e afetivos possibilitam sua efetiva participação nas experiências cênicas. A inquietação não reside apenas em “como incluir”, mas em como transformar a própria lógica da sala de aula – e da cena – para que esses estudantes possam não apenas estar presentes, mas significar ativamente o espaço que habitam.

O objetivo geral deste trabalho é investigar o Teatro como prática pedagógica capaz de promover inclusão e desenvolvimento entre crianças e adolescentes neurodivergentes, com base nas experiências desenvolvidas na Clínica “Espaço Transformação”. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: a) refletir criticamente sobre os desafios e avanços da Educação Inclusiva aplicada ao ensino de Teatro; b) apresentar estratégias e jogos adaptados que favoreçam a participação ativa de estudantes atípicos; c) relatar e analisar, sob perspectiva metodológica, os processos criativos vivenciados com as turmas da clínica; e d) construir um memorial reflexivo sobre a prática docente em arte-educação inclusiva.

Para responder a essas questões, a pesquisa se apoia em uma abordagem qualitativa e narrativa, inspirada na etnopesquisa e na cartografia dos afetos. Os registros utilizados incluem diários de campo, registros audiovisuais, fotografias e anotações reflexivas feitas ao longo dos encontros com os alunos. A convivência continuada com o grupo – em uma relação que ultrapassa a observação e se estabelece no plano do encontro – permite compreender as

experiências não como objetos distantes, mas como vivências compartilhadas e co-construídas.

Essa escolha metodológica encontra respaldo em autores que defendem o valor da experiência na produção de conhecimento. Para Larrosa (2019), educar não é transferir conteúdo, mas afetar e ser afetado em uma relação viva com o outro. A pesquisa, nesse sentido, também é experiência: não apenas coleta de dados, mas escuta sensível, presença encarnada e elaboração crítica de um percurso vivido. Ao optar por uma escrita que alterna o ensaio pedagógico, o relato de caso e a memória poética, o trabalho se aproxima de uma estética da investigação que valoriza o corpo, o afeto e o processo.

O Teatro, nessa perspectiva, não se reduz a uma técnica a ser aplicada, mas se configura como território de criação e alteridade. Conforme discutem Gotelip (2022) e Santos *et al.* (2024), as práticas teatrais com estudantes atípicos exigem rupturas com paradigmas normativos de comunicação, atenção e desempenho. Ao invés de forçar a adaptação desses sujeitos ao que já está posto, o Teatro convida à reinvenção do próprio processo educativo – criando condições para que outras formas de presença, expressão e escuta se tornem possíveis.

A relevância desta pesquisa reside, portanto, em sua dupla contribuição: por um lado, sistematiza uma experiência concreta e comprometida com os princípios da inclusão, oferecendo referências práticas para docentes e arte-educadores; por outro, amplia o debate teórico sobre arte e neurodiversidade, propondo novas articulações entre formação docente, política educacional e estética da diferença. Como mostram Fernandes e Silva (2023), o campo da Educação Inclusiva ainda demanda estudos que dialoguem com as linguagens artísticas e levem a sério a pluralidade de modos de aprender e criar.

A parte final desta investigação – o memorial reflexivo – cumpre, ainda, um papel formativo. Ao revisitar os caminhos percorridos, os erros cometidos, as descobertas feitas e os afetos despertados, essa escrita reafirma a docência como prática em permanente transformação. O Teatro vivido junto aos alunos neurodivergentes não apenas impactou suas trajetórias: ele reconfigurou também o próprio modo de ser professor, colocando em xeque certezas pedagógicas e abrindo espaço para um educar mais ético, sensível e comprometido com a escuta do outro.

Assim se desenha esta pesquisa: como um gesto cênico de investigação, com três atos interligados – teoria, prática e memória. Cada capítulo se constitui como parte de uma tessitura única, cujo pano de fundo é o compromisso com uma Educação que não teme a diferença, mas nela encontra seu maior sentido.

ARTIGO 1 – TEATRO E AUTISMO NA ESCOLA: CARTILHA-MANIFESTO COM JOGOS TEATRAIS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Jean Jackson de Barcelos

Resumo

Este artigo, estruturado como uma cartilha-manifesto, tem como objetivo discutir o uso do Teatro como dispositivo pedagógico inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica. Fundamentado em referenciais teóricos da Educação Inclusiva e das Artes Cênicas, o estudo propõe uma articulação entre teoria e prática a partir da sistematização de jogos teatrais adaptados que respeitam as singularidades dos alunos autistas. Reconhece-se que, apesar dos avanços legislativos no campo da inclusão escolar, persistem lacunas na formação docente e nas práticas pedagógicas que efetivam a participação plena desses estudantes. O Teatro, ao privilegiar a linguagem do corpo, a expressão simbólica e a convivência, revela-se uma linguagem acessível capaz de promover escuta, pertencimento e protagonismo. O artigo apresenta também uma síntese crítica das políticas públicas voltadas ao atendimento educacional especializado, defendendo a necessidade de ações intersetoriais para que a inclusão se concretize como prática cotidiana e não apenas normativa. Como contribuição prática, propõe diretrizes e jogos que favorecem a adaptação curricular e metodológica no ensino de artes. Conclui-se que o Teatro, quando conduzido com intencionalidade inclusiva, pode atuar como espaço de transformação, tanto para estudantes com TEA quanto para a comunidade escolar como um todo, possibilitando experiências significativas de aprendizagem, interação e reconhecimento mútuo.

Palavras-chave: Teatro; Inclusão Escolar; Autismo; Educação Básica; Jogos Teatrais.

Abstract

This article, structured as a manifesto-handbook, aims to discuss the use of theater as an inclusive pedagogical tool for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in basic education. Grounded in theoretical frameworks from inclusive education and performing arts, the study proposes an articulation between theory and practice by systematizing adapted theatrical games that respect the singularities of autistic students. It is acknowledged that, despite legal advancements in the field of inclusive education, there are still significant gaps in teacher training and pedagogical practices that enable the full participation of these students. Theater, by prioritizing body language, symbolic expression, and shared experience, proves to be an accessible language capable of promoting listening, belonging, and protagonism. The article also provides a critical overview of public policies related to specialized educational services, advocating for intersectoral action to ensure that inclusion becomes a daily educational practice rather than a merely normative principle. As a practical contribution, it presents guidelines and games that support curriculum and methodological adaptations in arts education. It is concluded that theater, when applied with inclusive intent, can serve as a space for transformation—both for students with ASD and the broader school community— enabling meaningful experiences of learning, interaction, and mutual recognition.

Keywords: Theater; School Inclusion; Autism; Basic Education; Theatrical Games.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre inclusão escolar vêm ganhando espaço nos debates educacionais e nas práticas pedagógicas, exigindo que professores repensem o papel da escola diante das diferenças. No campo das Artes Cênicas, essa exigência torna-se ainda mais desafiadora e ao mesmo tempo fecunda, pois envolve o corpo, a escuta e a convivência. O Teatro, ao se constituir como linguagem sensível e compartilhada, pode contribuir para processos formativos que ampliem as possibilidades de expressão e participação de estudantes autistas no cotidiano escolar (Silva; Brotherhood, 2009).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta características que impactam diretamente as formas de comunicação, interação social e sensorialidade dos sujeitos diagnosticados. Tais singularidades exigem práticas pedagógicas que respeitem os tempos, os modos de ser e os percursos de cada estudante. Quando se pensa o Teatro como estratégia pedagógica, é preciso compreendê-lo para além da estética, percebendo nele uma ferramenta potente de acolhimento, escuta e invenção (Mariano, 2020). Essa abordagem dialoga com os princípios da Educação Inclusiva, especialmente quando se reconhece que o processo educativo deve se construir sobre a diversidade e não apesar dela (Mantoan, 2006).

Diante da recorrente medicalização das infâncias e da marginalização de corpos e subjetividades não normatizadas, torna-se urgente produzir práticas educativas que se afastem da lógica do controle e da homogeneização. O Teatro, nesse sentido, possibilita deslocamentos, instaurando um espaço em que o corpo do aluno autista não é corrigido, mas escutado, observado e acolhido. Como afirma Freire (1996, p. 30), "não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente". Estudantes com TEA, quando inseridos em práticas cênicas, podem protagonizar experiências de aprendizagem e produção de sentido que ressoam para além da sala de aula.

A escola, quando aberta ao diálogo com linguagens expressivas, transforma-se em um território de possibilidades. Isso implica abandonar práticas excludentes e normativas para construir um espaço em que as diferenças não sejam toleradas, mas desejadas. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-BRASIL, 2017), que orienta para o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação e respeito às diversidades, é preciso pensar estratégias metodológicas que articulem Educação, Arte e Inclusão. O Teatro, quando apropriado de modo sensível e pedagógico, pode ser uma dessas estratégias.

Este artigo propõe-se a discutir, a partir de uma perspectiva teórico-prática, como o Teatro pode ser utilizado na Educação Básica como ferramenta de inclusão de estudantes autistas. Parte-se da análise de referenciais da Educação Inclusiva, das possibilidades da linguagem teatral e da experiência acumulada no trabalho com jogos e encenações adaptadas a esse público. A proposta é construir uma espécie de “cartilha-manifesto” dirigida a educadores, especialmente professores de Artes e pedagogos, que desejam transformar suas práticas em espaços de escuta, criação e afeto.

A compreensão de que o Teatro pode ser um campo de inclusão passa pelo reconhecimento de que todo corpo tem direito à cena. O palco, nesse caso, deixa de ser lugar de exibição e passa a ser território de pertencimento. Crianças e adolescentes no espectro autista, ao serem convidados a construir e habitar esse espaço, tornam-se coautores de narrativas que atravessam o fazer artístico e o processo formativo. Como argumenta Larrosa (2019), é na experiência e na relação com o mundo que se dá a aprendizagem, e não na simples repetição de técnicas ou conteúdos.

O Teatro, por lidar com a sensibilidade e o imaginário, favorece a emergência de formas de comunicação que não dependem exclusivamente da linguagem verbal. Essa característica é especialmente relevante no trabalho com estudantes autistas, cujas formas de expressão podem se manifestar de maneiras não convencionais. Slade (2003) aponta que o jogo dramático tem a potência de liberar a criatividade e o pensamento simbólico, criando espaços seguros onde o aluno pode experimentar e expressar afetos, desejos e percepções de mundo sem julgamentos.

Outro ponto fundamental está na compreensão de que o sucesso das práticas teatrais inclusivas não depende apenas do professor, mas da construção coletiva que envolve todos os participantes – alunos com e sem deficiência, professores, mediadores e a comunidade escolar. A aprendizagem é resultado de interações e corresponsabilidades.

Assim, é importante reconhecer e discutir tanto as recepções positivas quanto as negativas dessas práticas: o entusiasmo de colegas que se engajam nas atividades, mas também as resistências de alguns que percebem o aluno autista como “atrasando a turma”. Esses tensionamentos são parte do processo e precisam ser abordados criticamente, pois revelam como a inclusão é construída cotidianamente, com conflitos, escutas e reelaborações coletivas.

Ampliar a noção de responsabilidade implica compreender que o teatro na escola é um espaço de convivência e negociação permanente, no qual todos os envolvidos aprendem e se

transformam. Nesse sentido, o professor deixa de ser o centro da ação para atuar como mediador e parceiro na construção de experiências compartilhadas.

Ao propor o Teatro como linguagem acessível e como prática pedagógica inclusiva, este artigo também reconhece o papel do professor como mediador de experiências estéticas e formativas. O educador não é apenas o transmissor de conteúdos, mas aquele que cria condições para que o aluno explore, transforme e atribua significados ao mundo que o cerca. É necessário, portanto, investir na formação docente que articule teoria e prática, sensibilidade e método, política e poética.

Nos tópicos seguintes, serão abordados os principais conceitos sobre autismo e inclusão, discutindo a educação inclusiva como prática política e refletindo sobre o Teatro como linguagem acessível. Em seguida, apresentam-se os jogos teatrais e suas adaptações, construindo diretrizes para a prática docente inclusiva na Educação Básica. A proposta é contribuir com a formação de professores que desejam transformar suas salas de aula em espaços vivos de criação, encontro e escuta, onde cada estudante possa ser autor da sua própria história.

2. CONCEITOS SOBRE AUTISMO E INCLUSÃO

A compreensão atual sobre o autismo é resultado de décadas de pesquisa e reformulações conceituais que influenciam diretamente as práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Perola (2018), o termo tem origem na palavra grega *autos*, que significa "de si mesmo", expressando a ideia de fechamento ou centramento do indivíduo em seu próprio universo. A partir das primeiras classificações médicas, o autismo foi sendo progressivamente deslocado de um entendimento exclusivamente clínico para uma concepção mais ampla, que considera as relações sociais, a linguagem e as interações como fatores fundamentais na constituição do sujeito.

Em termos históricos, o conceito de autismo foi introduzido no campo psiquiátrico no início do século XX, consolidando-se como diagnóstico específico apenas na segunda metade do mesmo século. O entendimento contemporâneo sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) inclui uma gama de manifestações e níveis de suporte, o que demanda abordagens educacionais sensíveis à singularidade de cada estudante. Essa pluralidade desafia os sistemas escolares, ainda fortemente estruturados em modelos normativos de ensino, que pouco contemplam a diversidade neurofuncional (Souza; Santos; Givigi, 2023).

Originária do grego “autos”, cujo significado é “voltado para si”, o termo autismo, foi utilizado pela primeira vez em 1906 pelo psiquiatra Eugen Bleuler (1857-1939), o que representou e representa um marco histórico, uma vez que, nesta perspectiva, o autismo pode ser considerado um fenômeno tecnicamente recente e que alimenta, ainda, inúmeras discussões acerca da causa principal, tratamento e políticas públicas para com as pessoas com o diagnóstico e suas famílias (FERNANDES; SILVA, 2023, p. 2).

O conceito de inclusão também passou por transformações importantes. Se inicialmente esteve vinculado apenas à presença física do aluno com deficiência na escola, hoje é compreendido como um processo mais amplo, que envolve acesso, participação, permanência e aprendizagem em igualdade de condições. A inclusão escolar exige, portanto, práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças, à construção de vínculos e à promoção da autonomia (Mariano, 2020).

No caso de estudantes autistas, a inclusão demanda mais do que adaptações curriculares. Exige uma escuta atenta às suas formas de expressão, aos seus tempos e modos de aprender (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Não se trata de encaixá-los em estruturas rígidas, mas de transformar as práticas pedagógicas de modo que o ambiente escolar se torne, de fato, acolhedor e plural. A concepção de inclusão, nesse sentido, está intrinsecamente ligada ao direito à diferença e ao enfrentamento das barreiras atitudinais ainda presentes na escola.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) trata-se de um transtorno que afeta o neurodesenvolvimento do indivíduo que é acometido e pode ser diagnosticado de forma precoce entre o 18 e 24 meses de idade. Nesse sentido estes transtornos podem causar algumas desordens cerebrais que são definidas no CID-10 como: Autismo infantil, Autismo atípico, Transtorno Global do desenvolvimento, Problemas na fala e na linguagem, assim como nas habilidades escolares, Síndrome de Asperger (MARQUES et al., 2022, p.35).

A compreensão do autismo enquanto espectro implica reconhecer a heterogeneidade das manifestações, evitando generalizações e estigmas. Isso significa que cada estudante com TEA apresenta características únicas, sendo necessário que a escola promova estratégias pedagógicas que respeitem essa singularidade. O conhecimento clínico, quando aliado ao olhar pedagógico e humanizado, favorece abordagens que valorizam o potencial criativo e expressivo dos alunos autistas, ao invés de apenas focar nas limitações.

No cenário educacional, a presença de estudantes com TEA exige transformações profundas no planejamento e na condução das atividades. É necessário que os professores estejam preparados para lidar com diferentes formas de comunicação, como a ausência de

fala, ecolalias, gestos e expressões faciais específicas, além de compreender a importância de rotinas estruturadas e ambientes sensorialmente adequados. Oliveira, Feldman e Couto (2017) destacam que as políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva ainda apresentam lacunas importantes, sobretudo quando se trata de garantir apoio especializado contínuo.

Por isso, a construção de um processo educacional inclusivo passa pelo enfrentamento de práticas escolares excludentes, muitas vezes legitimadas pelo desconhecimento ou pela falta de formação dos profissionais. O reconhecimento do autismo como parte da diversidade humana, e não como anomalia a ser corrigida, é um dos primeiros passos para garantir uma escola mais justa, aberta e sensível às necessidades de todos os seus sujeitos (Wizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Para além dos aspectos clínicos e comportamentais, é preciso compreender o autismo em sua dimensão subjetiva e social. Ao adotar uma perspectiva inclusiva, desloca-se o foco do déficit para a valorização das potencialidades. Isso significa não apenas aceitar a presença do estudante com TEA, mas desenvolver práticas que lhe permitam protagonizar sua aprendizagem. Como argumentam Ponce e Abrão (2019), o avanço das políticas públicas ainda é desigual, sobretudo quando se considera a formação continuada de professores e o suporte multidisciplinar dentro das escolas.

A definição de inclusão escolar deve, portanto, considerar o direito de todos os alunos a um ensino de qualidade, o que implica romper com modelos homogêneos de aprendizagem. O conceito de espectro não se limita às classificações médicas, mas aponta para uma pluralidade de modos de ser e estar no mundo que devem ser respeitados nas relações pedagógicas. Marques et al. (2022) ressaltam que o diagnóstico precoce é importante, mas não basta para garantir o desenvolvimento pleno; é necessário que a escola se estruture para acolher e potencializar esses sujeitos.

Na prática pedagógica, esse acolhimento se dá por meio de estratégias como o uso de imagens, objetos concretos, apoio visual, linguagem simples e ambientes organizados. O respeito aos interesses e aos tempos individuais é um dos pilares das metodologias inclusivas voltadas ao TEA. Isso requer do educador não apenas formação técnica, mas, sobretudo disponibilidade afetiva e ética para lidar com a diferença. Como afirmam Marques et al. (2022), a escuta qualificada é uma das principais ferramentas para a construção de vínculos e para o avanço da aprendizagem.

A superação das barreiras atitudinais que muitas vezes impedem a verdadeira inclusão, é um ponto importante e deve ser considerado. A presença do estudante com autismo na sala de aula só se concretiza como inclusão quando há intencionalidade pedagógica e

compromisso institucional em garantir sua participação ativa. Isso implica a criação de ambientes mais flexíveis, com propostas que dialoguem com diferentes formas de expressão, como o Teatro, que será discutido no próximo tópico.

Assim é possível afirmar que os conceitos de autismo e inclusão caminham lado a lado na construção de uma escola democrática. Compreender o TEA como uma condição diversa e multifacetada é o primeiro passo para propor práticas educacionais realmente acolhedoras. Cabe à escola e aos educadores o desafio de abandonar os padrões que excluem e construir relações de aprendizagem pautadas na escuta, no afeto e na valorização da singularidade.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRÁTICA POLÍTICA

A construção de uma Educação verdadeiramente inclusiva não pode ser desvinculada de um projeto político de sociedade que reconheça e valorize as diferenças. Nesse sentido, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ultrapassa as barreiras pedagógicas e institucionais, configurando-se como uma luta por cidadania e justiça social. As políticas públicas e as legislações específicas voltadas para esse público representam conquistas importantes dos movimentos sociais e familiares, além de constituírem diretrizes para a ação educativa nas escolas.

A seguir, apresento uma tabela com as principais leis, diretrizes e normativas que regulam os direitos educacionais das pessoas com autismo no Brasil. Tais instrumentos jurídicos são marcos fundamentais para a consolidação de práticas escolares inclusivas e devem ser amplamente conhecidos e utilizados por educadores e gestores.

Tabela 1 – Principais Legislações e Normativas Sobre O Autismo no Contexto Educacional Brasileiro

Ano	Legislação / Documento	Conteúdo Principal
1988	Constituição Federal do Brasil	Garante o direito à educação para todos, com igualdade de condições e sem discriminação (art. 205 e 208).
1989	Lei nº 7.853/1989	Estabelece normas para a promoção dos direitos da pessoa com deficiência, incluindo a educação especializada.
1993	Lei nº 8.742/1993 (LOAS)	Prevê a proteção social à pessoa com deficiência por meio da assistência social.
1994	Lei nº 8.899/1994	Garante gratuidade no transporte coletivo para pessoas com deficiência, contribuindo para o acesso à educação.

1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Reconhece a educação especial como modalidade de ensino e assegura o atendimento educacional especializado.
2000a	Lei nº 10.048/2000	Estabelece prioridade no atendimento às pessoas com deficiência em serviços públicos e privados, incluindo os educacionais.
2000b	Lei nº 10.098/2000	Define normas para acessibilidade, garantindo a adaptação de espaços escolares para alunos com deficiência.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Orienta a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares e o apoio por meio do atendimento educacional especializado.
2009	Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status constitucional, reforçando o direito à educação inclusiva.
2011	Decreto nº 7.611/2011	Regulamenta o atendimento educacional especializado, promovendo a inclusão nas escolas regulares.
2012	Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais.
2015	Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis, com recursos e apoios necessários.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Estabelece diretrizes pedagógicas que asseguram o respeito à diversidade e a inclusão de todos os estudantes.
2020	Lei nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion)	Cria a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA para facilitar o acesso a direitos, inclusive educacionais.
2023	Lei nº 14.624/2023	Determina o uso do cordão de girassol como identificação de pessoas com deficiência oculta, como o autismo, em situações de emergência, inclusive no ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em BRASIL (1988, 1989, 1993, 1994, 1996, 2000, 2008, 2009, 2011, 2012, 2015, 2017, 2020, 2023).

A sistematização das legislações revela um arcabouço normativo sólido que sustenta o direito à inclusão escolar das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Entretanto, a simples existência de leis não garante, por si só, a efetivação desses direitos. Para que os dispositivos legais saiam do papel e promovam transformações reais, é imprescindível que a escola os compreenda como ferramentas de ação pedagógica, apropriando-se de seus princípios e traduzindo-os em práticas cotidianas. Isso exige investimento em formação docente, em acessibilidade plena e em currículos adaptados às singularidades dos estudantes. A Educação Inclusiva, assim, deixa de ser apenas um ideal normativo e se concretiza como uma política de equidade e justiça social.

Entre os marcos mais relevantes, destaca-se a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que representou um divisor de águas ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Esse reconhecimento garante o acesso a políticas públicas específicas e o direito à educação em escolas regulares, com o devido suporte pedagógico e institucional. A lei também reforça o dever do Estado de promover a capacitação de profissionais da educação, ação imprescindível para assegurar práticas inclusivas de qualidade (BRASIL, 2012).

Complementando essa garantia, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) institui diretrizes fundamentais para a construção de uma escola acessível e inclusiva. O texto legal estabelece como deveres do poder público, da família e da comunidade escolar a promoção de condições para o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência, prevendo acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal como dimensões obrigatórias da inclusão (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, outras normas vieram reforçar esse arcabouço. A Lei nº 13.977/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, institui a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA, facilitando o acesso aos serviços públicos e assegurando tratamento prioritário. No contexto educacional, essa identificação contribui para uma resposta institucional mais rápida e adequada às necessidades do estudante autista.

Já a Lei nº 14.624/2023 introduz o uso do cordão de girassol como forma de identificação de pessoas com deficiências ocultas, como o autismo, em situações de emergência. Ainda que voltada para o atendimento geral, essa medida tem impactos significativos na escola, ao contribuir para a identificação mais rápida de estudantes com TEA e, conseqüentemente, para a adequação de intervenções pedagógicas e de apoio no cotidiano escolar.

Essas legislações se somam a outras igualmente importantes, como a Lei nº 10.098/2000, que trata da promoção da acessibilidade; a Lei nº 10.048/2000, que assegura prioridade de atendimento às pessoas com deficiência; e o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado (AEE) dentro das redes regulares de ensino (BRASIL, 2000ab).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reafirma o compromisso com a inclusão ao incorporar competências socioemocionais como empatia, respeito à diversidade e cooperação como objetivos formativos da educação básica. Ao reconhecer a pluralidade dos sujeitos como elemento estruturante do processo educativo, a BNCC orienta as escolas a superarem o modelo homogêneo de ensino e a valorizarem a diversidade como

um valor formativo. Contudo, como observam Fernandes e Silva (2023), a implementação plena dessas diretrizes ainda enfrenta barreiras estruturais, como a formação insuficiente dos professores e a ausência de recursos pedagógicos acessíveis nas redes públicas de ensino.

Mesmo com um marco legal abrangente, os desafios da sua implementação são evidentes. Marques et al. (2022) destacam que muitos docentes ainda não receberam formação específica para trabalhar com estudantes autistas, o que dificulta a adequação das práticas pedagógicas às demandas específicas do TEA. A falta de profissionais de apoio, como mediadores escolares e intérpretes, agrava esse cenário, comprometendo a qualidade do processo de inclusão e revelando lacunas na articulação entre a legislação e a realidade das escolas públicas.

Pensar a educação inclusiva como prática política significa compreender que ela depende da atuação consciente e engajada dos educadores, gestores e formuladores de políticas públicas. Não basta cumprir a letra da lei – é necessário construir cotidianamente uma escola que reconheça, valorize e acolha a singularidade de cada estudante. A inclusão de pessoas com autismo é, portanto, uma escolha ética e política que requer compromisso com a transformação social, com a promoção da justiça educacional e com a criação de ambientes de aprendizagem mais sensíveis, afetivos e equitativos (Fernandes; Silva, 2023; Marques et al., 2022).

4. O TEATRO COMO LINGUAGEM ACESSÍVEL

A linguagem teatral se constrói por meio do corpo, da voz, do olhar e do gesto. Ao envolver aspectos sensoriais, afetivos e simbólicos, o Teatro torna-se uma ferramenta pedagógica potente para o trabalho com sujeitos autistas. Sua natureza multidimensional favorece a expressão de sentimentos, o desenvolvimento da empatia e a ampliação das formas de comunicação. Para além do campo artístico, as aulas de Teatro têm sido incorporadas a práticas terapêuticas e educativas, consolidando-se como estratégias complementares no atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). “As aulas de Teatro têm sido usadas como Terapia Expressiva, uma metodologia auxiliar e complementar às intervenções junto a pessoas com TEA” (Gotelip, 2022, p.123).

Nesse contexto, o Teatro ganha relevância como linguagem acessível por sua capacidade de acolher diferentes formas de estar no mundo. Ao propor atividades que envolvem improvisação, jogos, encenação e construção coletiva, o fazer teatral cria um ambiente propício para o exercício da escuta e da imaginação. Essas experiências ativam

áreas do cérebro relacionadas à cognição social e ao reconhecimento de emoções, aspectos muitas vezes desafiadores para indivíduos com TEA. A seguir, apresenta-se uma tabela com os principais benefícios do Teatro para pessoas autistas, sistematizados a partir das experiências pedagógicas e da literatura recente.

Tabela 2 – Benefícios do Teatro para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista

Benefício	Descrição
Desenvolvimento da comunicação	Estimula a linguagem verbal e não verbal, promovendo a expressividade.
Ampliação da interação social	Incentiva o contato com o outro, a cooperação e a construção coletiva.
Regulação emocional	Favorece a expressão e a compreensão das emoções por meio de jogos simbólicos.
Estímulo à criatividade	Proporciona espaços para invenção, imaginação e narrativas próprias.
Melhora da coordenação motora	Trabalha equilíbrio, gestualidade e movimentos corporais organizados.
Fortalecimento da autoestima	Oferece reconhecimento e valorização da presença no espaço cênico.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em GOTELIP (2022) e SOUZA; SANTOS; GIVIGI (2023).

A sistematização acima evidencia que o Teatro não apenas contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas, mas também potencializa a autonomia e a autoconfiança dos estudantes com TEA. Ao promover vivências que envolvem o corpo e a imaginação, a prática teatral rompe com padrões escolares excludentes, criando condições para que esses sujeitos protagonizem processos formativos singulares. Assim, o Teatro configura-se como linguagem pedagógica profundamente alinhada à perspectiva inclusiva.

A utilização do Teatro como linguagem acessível implica também a valorização das singularidades de cada corpo e de cada forma de expressão. A pedagogia do Teatro, quando orientada para a inclusão, reconhece os sujeitos como protagonistas de suas narrativas e respeita seus modos próprios de estar e criar no mundo. Essa abordagem contribui para o fortalecimento da identidade e para o reconhecimento simbólico de estudantes autistas, frequentemente silenciados em contextos escolares convencionais (Gotelip, 2022).

O Teatro pode se caracterizar como um colaborador eficaz para o desenvolvimento social e dos processos de ensino-aprendizagem de crianças com autismo, e deve ser estudado levando em consideração suas especificidades epistemológicas. Instituir uma mirada sobre a totalidade das produções científicas em Teatro e autismo nos últimos anos é uma tarefa complexa, mas necessária para que se possa compreender como está configurada a produção científica acerca desta temática (SOUZA; SANTOS; GIVIGI, 2023, p. 2).

A citação acima evidencia a urgência de estudos que articulem os campos da Arte e da Educação Especial, reconhecendo o Teatro como prática complexa, com epistemologia própria. Isso significa considerar as experiências corporais, relacionais e estéticas como dimensões legítimas da aprendizagem, sobretudo quando se trata de estudantes com autismo. A produção científica sobre o tema tem avançado, mas ainda carece de sistematizações que dialoguem com a prática docente e com os desafios enfrentados em sala de aula.

Além do aspecto formativo, o Teatro oferece ao estudante autista a possibilidade de experimentar papéis, cenários e situações que ampliam sua percepção do outro e de si mesmo. Essa vivência simbólica favorece a elaboração de emoções e a construção de novas formas de comunicação. Segundo Souza, Santos e Givigi (2023), os jogos dramáticos e as improvisações permitem que o aluno reorganize sua experiência psíquica por meio da ação e da expressão corporal, promovendo transformações significativas em sua trajetória educacional.

Ao propor o Teatro como linguagem acessível, propõe-se também uma ressignificação da própria escola, que deixa de ser um espaço centrado na normalização dos comportamentos e se torna um território de invenção, diálogo e experimentação. O educador, nesse cenário, atua como mediador das relações e dos sentidos, abrindo caminhos para a escuta do que ainda não foi dito, para o gesto que ainda não foi reconhecido e para a palavra que ainda está por vir.

A utilização do Teatro como linguagem acessível implica também a valorização das singularidades de cada corpo e de cada forma de expressão. A pedagogia do Teatro, quando orientada para a inclusão, reconhece os sujeitos como protagonistas de suas narrativas e respeita seus modos próprios de estar e criar no mundo. Essa abordagem contribui para o fortalecimento da identidade e para o reconhecimento simbólico de estudantes autistas, frequentemente silenciados em contextos escolares convencionais (Gotelip, 2022).

Além de proporcionar experiências expressivas, o Teatro ativa habilidades cognitivas e socioemocionais que contribuem para o desenvolvimento integral do estudante com TEA. Por meio de processos de criação cênica, os participantes são estimulados a organizar

pensamentos, resolver problemas de forma colaborativa e elaborar emoções de maneira não linear. Como demonstrado por Souza, Santos e Givigi (2023), a prática teatral favorece reorganizações subjetivas que impactam positivamente o comportamento e a autoestima desses alunos.

A prática teatral, portanto, não se limita à cena ou ao exercício dramático, mas abrange o encontro, a escuta e o reconhecimento mútuo. Em ambientes escolares, esses elementos se tornam ainda mais significativos ao possibilitarem uma convivência pautada na aceitação da diferença. Perola (2018), em seu relato autobiográfico, observa que o Teatro permitiu ao aluno autista ocupar um espaço legítimo de criação e pertencimento, tornando-se visível aos olhos da comunidade escolar.

O corpo em cena torna-se linguagem legítima, mesmo quando silencioso ou não convencional. Isso significa que o Teatro, ao acolher expressões corporais diversas, rompe com padrões que associam comunicação apenas à fala articulada. Como afirmam Santos, Camargo e Givigi (2024), a encenação e o jogo simbólico podem criar pontes entre os alunos autistas e seus colegas, favorecendo a interação social de forma gradual e respeitosa.

O Teatro não atua apenas como estratégia pedagógica complementar, mas como possibilidade ética e estética de transformação da escola. Ele convoca educadores a repensarem seus modos de ensinar e escutar, abrindo caminhos para práticas mais sensíveis e inclusivas. O Teatro, ao tornar-se linguagem de convivência, amplia os horizontes formativos e reposiciona o aluno autista como agente de sua própria aprendizagem.

5. JOGOS TEATRAIS E ADAPTAÇÕES

O uso de jogos teatrais no ensino de Artes para estudantes autistas representa um campo fértil de experimentação pedagógica e de produção de sentido. Quando incorporados de maneira sensível, os jogos não apenas favorecem a expressão corporal e simbólica dos estudantes com TEA, como também criam ambientes de escuta, acolhimento e partilha. Para Santos, Camargo e Givigi (2024), os jogos cênicos, especialmente em contextos escolares, funcionam como mediações afetivas capazes de ampliar as formas de interação e pertencimento no espaço da sala de aula.

A prática com jogos teatrais exige do professor uma escuta atenta ao tempo e às possibilidades do grupo. Com alunos autistas, essa atenção torna-se ainda mais determinante, pois envolve adaptações metodológicas que respeitem as diferenças sensoriais, cognitivas e comunicativas. Noda e Costa (2023) aponta que a organização de sequências didáticas

adaptadas pode estimular o engajamento ativo de crianças autistas, desde que estruturadas com clareza, previsibilidade e flexibilidade. Essas condições permitem a entrada gradual do estudante no jogo, sem imposição de performance, mas com valorização de sua presença.

O jogo, nesse contexto, não é um fim em si mesmo, mas um meio relacional que articula criação e convivência. Como destaca Perola (2018), o Teatro ofereceu a ele, enquanto pessoa autista, um território de autonomia e expressão genuína, no qual foi possível experimentar emoções, elaborar narrativas e ocupar espaços de visibilidade. Tal vivência reforça o entendimento de que o jogo teatral não atua apenas sobre a cognição, mas sobre a construção subjetiva do aluno, promovendo segurança e reconhecimento de suas capacidades.

Importa compreender que as adaptações não descaracterizam a natureza criativa do jogo, mas sim potencializam sua potência inclusiva. Gotelip (2022), em estudo de caso com crianças autistas, identificou que elementos como apoio visual, ritmo dos estímulos e condução pedagógica afetuosa foram determinantes para que os alunos participassem com liberdade e envolvimento. Isso sugere que o foco das adaptações não está em “corrigir” o comportamento da criança, mas em abrir caminhos para que ela entre em contato com o mundo da cena a partir do seu lugar.

Nesse sentido, os jogos teatrais operam como práticas de mediação cultural, sensível às diferenças e à diversidade. Conforme analisado por Souza, Santos e Givigi (2023), mesmo diante da escassez de literatura específica sobre Teatro e autismo no Brasil, há evidências crescentes da eficácia dessas práticas no fortalecimento das interações sociais e no estímulo à comunicação, sobretudo quando organizadas por meio de estratégias dialógicas e colaborativas. O professor, assim, atua como facilitador, criando um ambiente onde o improviso, o corpo e a imaginação podem coexistir sem hierarquias nem expectativas normativas.

A aplicação dos jogos teatrais em contextos educativos inclusivos exige o reconhecimento de sua dupla função: promover o aprendizado técnico-artístico e mediar processos subjetivos e sociais. No trabalho com estudantes autistas, o jogo não deve ser visto como instrumento de correção comportamental, mas como espaço de liberdade e criação compartilhada. É nesse ambiente lúdico que os alunos podem experimentar novas formas de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmos (Noda; Costa, 2023).

Viola Spolin, ao tratar da potência formativa dos jogos, destaca que o aprendizado vai além das técnicas teatrais. Em suas palavras:

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

Essa perspectiva amplia a compreensão do jogo como linguagem pedagógica integral. No caso de alunos com TEA, os jogos teatrais tornam-se um meio de tradução simbólica, oferecendo suporte para a construção da narrativa pessoal e da comunicação afetiva. De acordo com Santos, Conceição e Souza (2024), a improvisação cênica, mediada por jogos bem estruturados, pode gerar “contágios emancipadores” entre as crianças, promovendo trocas genuínas e aprendizagens que transcendem o conteúdo escolar.

Tais experiências demonstram que os jogos funcionam como dispositivos de escuta e empatia, onde o erro não é punido, mas incorporado como parte do processo criativo. Essa lógica contrasta com a rigidez de muitas abordagens pedagógicas tradicionais, que frequentemente desconsideram os tempos e modos próprios dos alunos neurodivergentes (Caixeta, 2023). A valorização do improviso e da experimentação contribui para o fortalecimento da autoestima e para a criação de vínculos significativos no grupo.

Outro ponto importante é a possibilidade de os jogos funcionarem como ponte entre o imaginário da criança e o mundo social. Ao construir cenas, personagens e enredos, os alunos elaboram questões internas, exploram emoções e ensaiam possibilidades de ação. Isso é particularmente relevante para estudantes com dificuldades de linguagem verbal ou interação direta. Como destaca Gotelip (2022), ao desenvolverem atividades dramáticas, essas crianças podem acessar formas alternativas de se expressar e participar, com protagonismo, do espaço escolar.

A prática teatral voltada para a inclusão de alunos autistas deve considerar que esses sujeitos possuem modos singulares de perceber e interagir com o mundo. Suas formas de expressão, por vezes não verbais ou fragmentadas, não devem ser lidas como ausência de linguagem, mas como presença de outras formas de comunicar. O Teatro, por operar com múltiplos códigos – visuais, sonoros, corporais e simbólicos –, se mostra particularmente sensível a essas expressões. De acordo com Noda e Costa (2023), ao integrar diferentes formas de linguagem, a arte potencializa o acesso e a permanência dos estudantes com TEA nos processos educacionais inclusivos.

Esse público-alvo se comunica e interage com o mundo de forma diferente, por isso visualizamos os jogos teatrais – lugar onde se vê o outro – como um elemento importante e transformador, capaz de possibilitar a esses alunos (re) conhecerem o mundo e transformá-lo a partir de suas experiências pessoais e coletivas. O componente curricular relativo à Arte contempla as artes visuais, a dança, a música e o Teatro, que se utilizam dos elementos visuais, sonoros, expressão facial, corporal, dinamismo e versatilidade, entre linguagem verbal e não verbal, as quais podem auxiliar no processo de inclusão, pois não existem limitações que possam ser consideradas obstáculos para a aprendizagem, visto serem linguagens que articulam saberes referentes a fenômenos artísticos e envolvem diversos códigos, diferentes habilidades e percepções estéticas, sensibilidade, intuição, pensamento, as emoções e as subjetividades como formas de expressões” (NODA; COSTA, 2023, p. 11).

Essa abordagem reforça a compreensão de que os jogos teatrais não apenas se adaptam às necessidades do público neurodivergente, mas também se transformam a partir do encontro com esses sujeitos. O jogo se torna, portanto, uma prática viva, moldada pelas experiências e sensibilidades de cada aluno. Como observa Perola (2018), estar em cena lhe permitiu elaborar emoções, comunicar afetos e encontrar um espaço onde sua existência pudesse ser reconhecida em sua totalidade — sem julgamento ou domesticação da diferença.

No trabalho prático desenvolvido com estudantes autistas, observa-se que a previsibilidade, o uso de imagens, a segmentação das tarefas e o tempo para elaboração das ações são recursos importantes para que o jogo seja significativo. Isso não significa simplificação, mas ampliação da acessibilidade simbólica da atividade. Estudos como os de Santos, Camargo e Givigi (2024) evidenciam que a adaptação das dinâmicas, quando feita com escuta pedagógica, aumenta o engajamento e fortalece vínculos no coletivo.

A pluralidade de linguagens presente nos jogos teatrais permite que cada aluno acesse a atividade a partir daquilo que lhe é mais familiar: seja pela música, pelo gesto, pela imagem ou pela palavra. Essa multiplicidade sensorial contribui para reduzir a ansiedade, ampliar a concentração e possibilitar que a criança se sinta parte integrante do grupo. Como bem ressaltam Souza, Santos e Givigi (2023), os jogos dramáticos criam uma zona de desenvolvimento proximal onde se entrelaçam imaginação, afetividade e construção de sentido coletivo.

É preciso compreender que a dimensão inclusiva do Teatro não está apenas nas adaptações feitas para determinados alunos, mas na própria lógica da cena como espaço de escuta, invenção e colaboração. Ao participarem de jogos teatrais, estudantes com TEA são convidados a experimentar relações fora da rigidez das normas sociais tradicionais, sendo estimulados a agir criativamente em situações não familiares. Isso contribui para o

desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e para a construção de novas formas de significar o mundo (Santos; Conceição; Souza, 2024).

O engajamento sensório-motor, típico de muitas atividades dramáticas, permite ainda que os alunos expressem emoções difíceis de serem verbalizadas. Segundo Caixeta (2023), esse aspecto é especialmente relevante no trabalho com estudantes autistas, pois reconhece o corpo como veículo legítimo de comunicação. Em práticas que envolvem ritmo, pausa, gesto e repetição, é possível construir rotinas seguras e abertas ao mesmo tempo, favorecendo o protagonismo do aluno e a autonomia em sua participação.

A mediação pedagógica nesses processos deve ser pautada na escuta ativa, no respeito aos limites e na abertura à imprevisibilidade. O jogo não precisa seguir uma lógica de desempenho, mas sim de descoberta compartilhada. Como observa Gotelip (2022), o sucesso da experiência teatral com crianças autistas depende não apenas da qualidade da relação entre educador e aluno, mas das interações estabelecidas entre todos os envolvidos no processo – colegas, mediadores e demais participantes da atividade. Essa compreensão desloca o foco do resultado individual para a construção coletiva, valorizando a presença, o encontro e a responsabilidade compartilhada como elementos centrais da aprendizagem.

Os jogos cênicos, ao acionarem repertórios emocionais, sociais e simbólicos, tornam-se dispositivos para a reelaboração de experiências vividas. Em muitos casos, os alunos dramatizam cenas inspiradas no cotidiano escolar ou familiar, permitindo a ressignificação de conflitos e a criação de soluções simbólicas para desafios reais. Santos, Camargo e Givigi (2024) indicam que essas dinâmicas favorecem não apenas o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também o fortalecimento da autoestima e da sensação de pertencimento ao grupo.

A inclusão promovida pelos jogos teatrais não é apenas funcional ou técnica, mas também estética e afetiva. Ela envolve o reconhecimento do outro em sua singularidade e a construção de uma pedagogia que valorize o que cada um pode oferecer à cena, ainda que de forma não convencional. Como argumenta Perola (2018), a experiência no Teatro lhe devolveu o direito de ser ouvido, de agir e de criar como sujeito pleno – algo muitas vezes negado em ambientes educacionais padronizados.

Ao longo do trabalho com estudantes autistas, torna-se evidente que os jogos teatrais atuam como mediadores do encontro entre o indivíduo e o coletivo. Em sala de aula, esse encontro se realiza não pela imposição de papéis, mas pela abertura ao improviso, à escuta e à expressão legítima de cada corpo. Como afirmam Souza, Santos e Givigi (2023), o Teatro inclusivo é, antes de tudo, um Teatro da escuta – onde a presença importa mais do que a performance e onde cada gesto carrega potência comunicativa. Nesse movimento, emergem

tanto recepções positivas quanto negativas: há colegas que acolhem e se engajam nas propostas, mas também há resistências e estranhamentos, especialmente quando diferenças comportamentais são interpretadas como “atraso” ou “interrupção”. Tais tensões fazem parte do processo e demandam reflexão crítica sobre o modo como a inclusão é construída diariamente.

Nesse processo, o papel do educador é reposicionado. Ele deixa de ser um transmissor de conteúdos e se torna um facilitador de experiências sensíveis e coletivas. Esse deslocamento exige formação continuada, disposição para o erro, humildade para escutar e criatividade para adaptar. A pesquisa de Noda (2023) evidencia que o sucesso das atividades com alunos neurodivergentes está diretamente ligado à capacidade do professor de planejar sequências didáticas abertas, mas também à corresponsabilidade entre alunos, professores e o grupo como um todo, que cocriam os sentidos da experiência teatral.

Importante também destacar que os jogos teatrais oferecem uma estrutura que protege e dá forma à liberdade criativa dos alunos. Ao estabelecer regras claras e objetivos possíveis, os jogos não apenas organizam a cena, mas também proporcionam segurança aos estudantes autistas, que podem se mover com autonomia dentro de um campo previamente acordado. Essa estratégia respeita o direito de cada um em ser protagonista de sua trajetória, mesmo que em passos discretos e singulares (Caixeta, 2023).

As experiências vividas durante a prática dos jogos revelam o Teatro como espaço onde as diferenças não são apenas toleradas, mas desejadas como potência criadora. Em vez de adaptar o aluno ao modelo escolar, o jogo teatral propõe a reinvenção dos modos de ensinar e aprender, tendo como centro a escuta do outro. Esse movimento transforma a pedagogia em ato ético, estético e político, como sinaliza a prática descrita por Perola (2018), ao narrar o Teatro como território de reencontro com sua humanidade.

A seguir, são apresentadas algumas propostas de jogos teatrais desenvolvidos e aplicados durante oficinas realizadas com crianças e adolescentes neurodivergentes na Clínica “Espaço Transformação” (ver Anexo 5, p.117). Tais práticas foram construídas a partir da escuta das necessidades dos participantes, com especial atenção às especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), do TDAH e de outras condições atípicas. Cada jogo foi pensado como uma possibilidade de ampliar a comunicação, o vínculo e a presença cênica dos alunos, respeitando seus tempos, modos de interação e expressões singulares. O objetivo desta tabela é oferecer aos docentes e arte-educadores uma sistematização prática que possa inspirar ou orientar o trabalho em contextos inclusivos, valorizando a adaptação como princípio pedagógico e ético.

Tabela 3 – Jogos Teatrais Adaptados para O Ensino Inclusivo de Alunos Neurodivergentes

Nome do jogo	Objetivo principal	Adaptação para inclusão	Resultados observados
Câmera Lenta	Explorar movimento, foco e presença cênica	Demonstração visual, tempo estendido, estímulo positivo e sequências previsíveis	Redução da ansiedade, melhora na coordenação e concentração
Caminhar e Imitar	Trabalhar escuta, imaginação e expressão corporal	Suporte visual com imagens, escolha conjunta de personagens, imitação simplificada	Maior engajamento, iniciativa e socialização
Herança da Trama	Desenvolver improvisação, continuidade e escuta coletiva	Mediação por imagens, entrada guiada dos personagens, presença de apoio docente	Fortalecimento do vínculo grupal e da narrativa compartilhada
A Caixa Mágica	Estimular imaginação e exploração sensorial	Uso de objetos táteis antes da dramatização imaginária, apoio auditivo e visual	Ampliação do repertório simbólico e verbal
Espelho com Olhar	Trabalhar foco e empatia sem contato físico	Substituição do toque pelo olhar e gestos leves, organização do espaço por duplas	Inclusão de alunos sensíveis ao toque, com alto engajamento afetivo
Descrição do Cotidiano	Reconhecer e dramatizar situações do dia a dia	Partida de experiências reais dos alunos, repetição e estruturação da cena	Desenvolvimento da autonomia e da empatia
Improvisação com Objetos	Criar coletivamente a partir de estímulos concretos	Inclusão de objetos facilitadores, liberdade para comunicação verbal e não verbal	Ampliação da expressividade e integração de diferentes formas de linguagem

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em práticas pedagógicas desenvolvidas na Clínica “Espaço Transformação” (2022–2025).

A sistematização dos jogos teatrais adaptados revela a centralidade da escuta e da flexibilidade como fundamentos da prática docente inclusiva em artes. Ao invés de impor métodos homogêneos a sujeitos diversos, as propostas desenvolvidas partem da experiência dos próprios alunos e são ajustadas conforme suas necessidades sensoriais, cognitivas e emocionais. A adaptação, neste contexto, não é um recurso auxiliar, mas uma estratégia estrutural que permite a inclusão real – entendida como presença com participação, e não apenas ocupação de espaço físico.

A presença de jogos baseados no gesto, na imaginação, na improvisação e na

corporalidade simbólica favorece o engajamento dos estudantes neurodivergentes sem exigir padronizações de comportamento ou expressão. Como observam Santos, Camargo e Givigi (2024), atividades cênicas bem adaptadas oferecem um terreno fértil para que o aluno autista possa se expressar em seus próprios termos, respeitando suas particularidades de comunicação. Os resultados observados nas oficinas – como o aumento da concentração, da empatia e da autonomia – reforçam o valor pedagógico do Teatro como instrumento de escuta e invenção.

Outro ponto relevante é a versatilidade das propostas, que podem ser aplicadas tanto em escolas regulares quanto em ambientes terapêuticos e de contra turno escolar.

Professores da educação básica, mesmo sem formação específica em Teatro, podem se apropriar desses jogos com pequenas mediações, ampliando suas possibilidades de ação diante da diversidade presente em sala de aula. Como reforça Gotelip (2022), as práticas cênicas inclusivas são menos sobre “ensinar Teatro” e mais sobre “abrir espaço para que cada sujeito possa encontrar sua forma de estar e dizer”.

Então, a tabela não se limita a uma lista de exercícios. Ela expressa uma concepção pedagógica que reconhece a arte como lugar de legitimidade do diferente, como campo de afeto, criação e transformação para todos os envolvidos no processo educativo.

6. DIRECIONAMENTOS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O cotidiano das salas de aula inclusivas exige dos professores da educação básica muito mais do que domínio de conteúdo. Enfrentar a complexidade da neurodiversidade implica aprender a escutar com o corpo inteiro, adaptar propostas pedagógicas em tempo real e legitimar modos de expressão que escapam aos padrões tradicionais. Para que estudantes autistas sejam de fato incluídos nas experiências escolares, é necessário investir em estratégias que articulem sensibilidade pedagógica, conhecimento técnico e abertura para o inesperado.

A experiência com oficinas teatrais desenvolvidas na Clínica “Espaço Transformação” demonstrou que a presença docente em práticas com estudantes autistas precisa ser sustentada por posturas que favoreçam a flexibilidade, a escuta ativa e o acolhimento dos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Como destaca Perola (2018), o professor que atua com sujeitos neurodivergentes não pode esperar respostas típicas: é preciso deslocar-se do ensino diretivo para a construção conjunta de significados cênicos.

Uma orientação fundamental para docentes da Educação Básica é o uso de imagens e pistas visuais para antecipar etapas do trabalho. Estudantes com TEA frequentemente se

beneficiam da previsibilidade, especialmente em atividades que envolvem deslocamentos ou improvisação. Jogos como “Caminhar e Imitar” e “Herança da Trama” tornam-se mais acessíveis quando acompanhados de cartões com ícones representativos das ações.

Além disso, a modulação da voz e o ritmo da condução da aula são aspectos que requerem atenção. O tempo da improvisação com estudantes autistas deve incluir pausas, repetições e silêncios como parte do processo pedagógico. Como propõem Santos, Camargo e Givigi (2024), respeitar esses tempos contribui para reduzir a ansiedade e ampliar as possibilidades de engajamento. Crianças autistas frequentemente criam suas próprias formas de estar no jogo, mesmo quando isso não parece fazer “sentido” à primeira vista. Gotelip (2022) aponta que permitir que o aluno permaneça na atividade à sua maneira já é uma forma de participação legítima e potente.

A organização física do espaço também deve ser planejada com cuidado. A delimitação visual de áreas cênicas, o uso de almofadas ou marcas no chão pode ajudar alunos com hipersensibilidades sensoriais a se situarem melhor e participarem com maior segurança. A construção de um espaço que favoreça o movimento e o reconhecimento do corpo no ambiente é uma forma concreta de garantir acessibilidade (Caixeta, 2023).

A comunicação não verbal é parte essencial da mediação pedagógica. Muitos alunos autistas se expressam de forma distinta, por meio de gestos, expressões faciais ou sons espontâneos. De acordo com Souza, Santos e Givigi (2023), o Teatro pode acolher essas expressões sem corrigi-las, ampliando suas possibilidades cênicas. Escutar com atenção significa também saber quando não intervir: reconhecer que o silêncio também ensina. Como afirma Perola (2018), o Teatro que inclui é aquele que acolhe a existência tal como ela se apresenta.

A previsibilidade, longe de engessar, pode dar sustentação emocional à criatividade. Estabelecer uma sequência estável nos encontros, com início, meio e fim claramente reconhecíveis, favorece a sensação de segurança. Rituais de abertura e encerramento – como uma música-tema, uma saudação cênica ou um objeto de passagem – funcionam como âncoras emocionais e cognitivas para crianças com TEA (Mariano, 2020). Crie rituais, mas evite regras intransponíveis. O previsível não inibe a criação – sustenta-a.

A mediação das relações entre os alunos também merece intencionalidade. Muitos estudantes com autismo têm dificuldade para iniciar ou manter interações sociais espontâneas. Dinâmicas que estimulem o olhar, a escuta e o toque leve, como o jogo “Espelho com Olhar”, podem favorecer o fortalecimento de vínculos entre colegas (Santos; Conceição; Souza, 2024). O professor deve observar cuidadosamente essas interações e intervir apenas

quando necessário, respeitando o tempo das relações.

É recomendável que os professores da Educação Básica mantenham registros sistemáticos das experiências inclusivas em suas aulas de Teatro. Anotar observações, registrar cenas, refletir sobre o que funcionou ou não são práticas que contribuem não apenas para o aprimoramento da prática, mas também para a construção coletiva de conhecimento. Relatos docentes, quando compartilhados, criam repertório comum e fortalecem redes de apoio profissional (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Escreva. Fotografe. Grave. O professor também aprende quando revive o que viveu.

Não caminhe sozinho. Forme círculos. Partilhe com colegas da escola, da sala de recursos, do atendimento especializado. Compartilhar acertos e frustrações é uma forma de resistência. Como defendem Marques et al. (2022), nenhuma política pública se efetiva sem o engajamento coletivo de quem vive a escola por dentro. O ensino de Teatro para alunos neurodivergentes não começa com fórmulas prontas, mas com abertura real para criar caminhos, tropeçar, aprender e tentar de novo – junto com os estudantes.

Considerações Finais

O presente artigo, concebido como uma cartilha-manifesto, nasce da urgência de propor práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a pluralidade de formas de ser, aprender e expressar-se no ambiente escolar. Ao propor o Teatro como linguagem acessível e ferramenta de inclusão, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscamos construir um material que, mais do que informar, inspire educadores a repensarem suas abordagens, reinventarem suas práticas e assumirem uma escuta ativa diante das singularidades de seus estudantes.

A problemática que originou esta reflexão partiu da constatação de que, embora o discurso da inclusão esteja presente nas políticas públicas, ele ainda se concretiza de forma tímida e fragmentada no cotidiano escolar. Muitos professores não se sentem preparados, carecem de apoio institucional e, por vezes, enfrentam contextos adversos que dificultam a implementação de metodologias adaptadas. O artigo, então, se coloca como um gesto político-pedagógico: uma resposta prática e fundamentada a esse cenário de desigualdade e exclusão.

Retomando o objetivo central deste trabalho – discutir o Teatro como instrumento de inclusão de estudantes autistas –, compreendemos que tal tarefa não se realiza apenas pela inserção física desses alunos em sala, mas pela construção de vínculos, pelo respeito aos diferentes modos de expressão e pela criação de ambientes onde cada corpo seja reconhecido

como legítimo. Ao propor o Teatro como território de pertencimento, abrimos espaço para uma pedagogia do sensível, que desloca a lógica da normalização e acolhe a potência do diverso.

Nesse caminho, a cartilha-manifesto se organiza como uma proposta didática que articula teoria e prática, combinando fundamentos da educação inclusiva com orientações concretas sobre o uso de jogos teatrais adaptados. Os jogos aqui sistematizados não pretendem oferecer uma solução universal, mas funcionar como disparadores de experiências criativas, abertas e acessíveis. São propostas que emergem da vivência em sala de aula, da escuta de alunos autistas e da observação atenta de suas formas singulares de se comunicar, interagir e criar.

Destacamos que os jogos teatrais inclusivos, quando orientados com sensibilidade, favorecem não apenas o desenvolvimento da linguagem e da cognição, mas também a expressão emocional, a regulação sensorial e o fortalecimento da autoestima dos estudantes com TEA. Eles possibilitam a elaboração simbólica de experiências e a construção de relações mais horizontais, em que a colaboração substitui a competição, e o erro se transforma em oportunidade de criação. É nesse sentido que o Teatro se configura como prática profundamente ética e emancipadora.

Contudo, para que esses benefícios se realizem plenamente, é imprescindível que a formação docente seja ressignificada. Ainda são recorrentes os relatos de professores que desconhecem o que é o espectro autista, que não sabem como adaptar atividades e que, por vezes, se veem sozinhos diante da complexidade da inclusão. Essa realidade revela a necessidade de políticas públicas mais integradas, com investimento na formação continuada e na articulação entre saúde, assistência social e educação. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor – ela é um projeto coletivo que exige suporte institucional e compromisso político.

Este artigo reafirma que o fazer teatral, ao valorizar o corpo, a escuta e a convivência, pode ocupar um lugar privilegiado na construção de escolas mais humanas e democráticas. O palco, entendido aqui não como lugar de exibição, mas como espaço de encontro, permite que estudantes autistas participem de experiências de aprendizagem em que são sujeitos ativos, criadores e visíveis. Como nos ensina Paulo Freire (1996), é na dialogicidade que se constrói o conhecimento – e o Teatro, por sua própria natureza, é diálogo em ato.

Em síntese, esta cartilha-manifesto é uma convocação para que professores da educação básica repensem o lugar da arte em suas práticas e abracem o desafio da inclusão como um gesto de escuta e transformação. Os jogos teatrais propostos não são apenas

ferramentas técnicas, mas práticas políticas de reconhecimento e valorização da diferença. Quando bem conduzidos, eles se tornam experiências pedagógicas marcadas pelo afeto, pela potência criativa e pelo direito de todos os corpos ocuparem a cena.

Que este material possa servir como ponto de partida para novas criações, adaptações e experimentações. Que cada educador, ao mergulhar nas propostas aqui apresentadas, se permita também criar as suas próprias, ouvindo seus estudantes, suas escolas, seus contextos. Afinal, não se trata de ensinar Teatro para normalizar condutas, mas de fazer do Teatro um lugar em que cada sujeito possa ser, existir e inventar-se com dignidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF:

Presidência da República, [2024].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2000a.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2020.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023.** Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para instituir o uso do cordão de identificação para pessoas com deficiência em situações de emergência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Estabelece normas gerais para a promoção da integração da pessoa portadora de deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994.** Dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo urbano e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 jun. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8899.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, jan. 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CAIXETA, Clara de Lanna Borges. **Acessibilidade e Teatros:** a inclusão de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista. *Scientific Journal ANAP*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 100, 2023. Edição Especial - Proceedings of the I Latin American Symposium on City, Architecture and Sustainability. ISSN 2965-0364.

FERNANDES, Murilo Henrique de Souza; SILVA, Ana Lucia Costa e. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): breve história para uma longa discussão. **Revista Master**, v. 8, n. 15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47224/revistamaster.v8i15.252>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTELIP, Paula. Práticas teatrais e leitura com crianças do transtorno de espectro autista: um estudo de caso. **Revista Iá: cadernos de Teatro & artes cênicas**, v. 5, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/iaca/article/view/44>. Acesso em: 11 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Org.). *Inclusão escolar* São Paulo: Summus, 2006.

MARIANO, Ester Fernandes. **Autismo:** transtornos invasivos do desenvolvimento e no processo de inclusão no ensino. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Educadores em Saúde) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32895/2/TCC%20AUTISMO%2017-01-2020.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MARQUES, Agílio Tomaz et al. (org.). **Autismo & inclusão:** enfoque multidisciplinar. Boa Vista: Editora IOLE, 2022. 101 p. (Série: Ciências Sociais). Editor: Elói Martins Senhoras. Disponível: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6542553>. Acesso em: 11 jul. 2025.

NODA, Vinício; COSTA, Leila Pessôa Da. **Jogos teatrais e autismo:** proposição de sequências didáticas. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2023. 35 f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/747104/2/produto-educacional-jogos-teatrais-e-autismo-_no_240515_202155-1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de; FELDMAN, Clara; COUTO, Maria Cristina Ventura; LIMA, Rossano Cabral. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p.707–726, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312017000300017>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PEROLA, Carlos Eduardo. **Um autista no Teatro**: reflexões autobiográficas e celebração da (neuro)diversidade. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/Teatro/files/2018/07/TCC-Carlos1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Autismo e inclusão no ensino regular**: o olhar dos professores sobre esse processo. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342–357, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v00i0p342-357>. Acesso em: 11 jul. 2025. ISSN 1981-1624.

SANTOS, Lucas Wendel Silva; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Ensino de Teatro para crianças com autismo no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, 2024. Epub 05 nov. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.13011>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTOS, Lucas Wendel Silva; CONCEIÇÃO, Louise Carvalho da; SOUZA, Laila Bianca Menezes. Contágios emancipadores: Teatro e interação entre crianças com autismo. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 9, n. 17, p. 167–186, 2024. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-7831-2360>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão**: da teoria à prática. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR – EPCC, 5., 2009, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: Cesumar, 2009. Disponível em: https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2009/wp-content/uploads/sites/77/2016/07/maria_carmo_bezerra_lima_silva.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025. ISBN 978-85-61091-05-7.

SOUZA, Laila Bianca Menezes; SANTOS, Lucas Wendel Silva; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Autismo e Teatro: balanço da produção científica nacional e internacional (2000–2019). **Revista Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 57, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/43492>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. **Inclusão escolar e autismo**: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, e217841, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ARTIGO 2 – POÉTICAS DO CORPO E DIFERENÇA EM CENA: ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES AUTISTAS NA CLÍNICA “ESPAÇO TRANSFORMAÇÃO”

Jean Jackson de Barcelos

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso desenvolvido na Clínica “Espaço Transformação”, com foco nas práticas teatrais aplicadas a crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como objetivo relatar e analisar as experiências vividas pelo professor-pesquisador no contexto de aulas de Teatro inclusivo, realizadas em ambiente clínico interdisciplinar. Com base em registros pedagógicos, relatórios individuais, cenas criadas e jogos dramáticos, são descritas estratégias de mediação que favoreceram o desenvolvimento expressivo, comunicativo e emocional dos alunos. A fundamentação teórica articula contribuições da neuropsicopedagogia, do campo da arte-educação e das perspectivas neurodivergentes. Os resultados revelam que o Teatro, quando conduzido com intencionalidade sensível, favorece a escuta, a autorregulação, a socialização e a construção da autonomia. As cenas coletivas e os jogos adaptados permitiram que os participantes elaborassem simbolicamente suas experiências subjetivas, enquanto se viam respeitados em suas singularidades cognitivas, sensoriais e afetivas. A análise também evidencia a importância da escuta interdisciplinar e da articulação entre saúde, Educação e Arte no acolhimento à diferença. Conclui-se que a prática teatral, neste contexto, se configura como uma poética do corpo e da presença, oferecendo aos alunos não apenas um espaço de expressão, mas de reconhecimento e pertencimento.

Palavras-chave: Autismo; Teatro; Inclusão; Jogos Teatrais; Educação Inclusiva.

Abstract

This article presents a case study conducted at the Clínica “Espaço Transformação”, focusing on theatrical practices applied to children and adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD). This qualitative research aims to report and analyze the experiences of the teacher-researcher in the context of inclusive theater classes held in an interdisciplinary clinical environment. Based on pedagogical records, individual reports, created scenes, and dramaturgical games, the study describes mediation strategies that supported students' expressive, communicative, and emotional development. The theoretical framework integrates contributions from neuropsychopedagogy, art education, and neurodivergent perspectives. The results indicate that theater, when conducted with sensitive intentionality, fosters listening, self-regulation, socialization, and the development of autonomy. Collective scenes and adapted games enabled participants to symbolically elaborate their subjective experiences while feeling respected in their cognitive, sensory, and emotional uniqueness. The analysis also highlights the importance of interdisciplinary listening and the articulation among health, education, and art in embracing difference. It is concluded that theatrical practice, in this context, constitutes a poetics of the body and presence, offering students not only a space for expression but also one of recognition and belonging.

Keywords: Autism; Theater; Inclusion; Theater Games; Inclusive Education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) continua sendo um dos temas mais debatidos e tensionados no campo educacional brasileiro. Apesar dos avanços legislativos e normativos nas últimas décadas, como a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a implementação de políticas públicas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a realidade das salas de aula e dos espaços clínico-pedagógicos ainda revela uma distância significativa entre o discurso e a prática. As instituições de ensino, em muitos casos, não estão preparadas para lidar com as especificidades do público autista, o que inclui a ausência de formação adequada dos professores, dificuldades estruturais e metodológicas, além da resistência a práticas pedagógicas não convencionais. Neste cenário, torna-se urgente refletir sobre metodologias que promovam a escuta, o acolhimento e o desenvolvimento integral desses estudantes.

O Teatro, enquanto linguagem artística e pedagógica, emerge como uma possibilidade concreta de intervenção educativa, especialmente por seu caráter corporal, simbólico e relacional. Por meio dos jogos, das improvisações e das criações cênicas coletivas, o fazer teatral favorece a construção de vínculos, o reconhecimento das singularidades e o exercício da autonomia. Ao propor uma pedagogia do sensível, o Teatro rompe com modelos tradicionalmente centrados na performance acadêmica e abre espaço para formas alternativas de expressão e aprendizagem, especialmente relevantes para sujeitos neurodivergentes, como os autistas (Gaiarsa, 2021; Macedo, 1995). Além disso, ao deslocar o centro da experiência pedagógica para o corpo e para a escuta mútua, o Teatro oferece uma via potente de subjetivação e pertencimento.

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo de caso desenvolvido na Clínica “Espaço Transformação”, instituição que realiza atendimentos clínico-terapêuticos e pedagógicos com enfoque interdisciplinar, voltada a crianças e adolescentes com transtornos do neurodesenvolvimento. A partir da atuação do autor como professor de Teatro nesse espaço, foram construídas experiências educativas e artísticas marcadas pela presença do afeto, da escuta e da experimentação. Os atendimentos, organizados em turmas pequenas e contínuas, incluíram crianças com TEA, TDAH e outras condições associadas, cujas histórias e produções cênicas são aqui analisadas a partir de registros pedagógicos, relatórios clínicos, jogos dramatúrgicos e cenas teatrais completas.

A experiência na Clínica se mostrou singular justamente por permitir uma abordagem

não escolarizada do processo de ensino-aprendizagem, na qual os alunos não eram cobrados por rendimento ou avaliações convencionais, mas convidados a se expressar, criar e interagir a partir de suas próprias potencialidades. Essa característica possibilitou um ambiente propício para a escuta das diferenças e o acolhimento das subjetividades. Os jogos teatrais adaptados foram fundamentais nesse processo, permitindo o engajamento dos participantes em atividades que respeitavam seus ritmos, sensibilidades e formas singulares de comunicação. A prática teatral, nesse contexto, assumiu um papel formativo e clínico, sem se restringir à função terapêutica ou à arte pela arte.

O embasamento teórico do estudo considera autores que discutem o autismo sob diferentes perspectivas – clínica, pedagógica, neuropsicológica e artística. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) oferece os critérios clínicos de identificação do TEA, mas é insuficiente para compreender as complexidades da experiência vivida por esses sujeitos (American Psychiatric Association, 2023). Por isso, este trabalho dialoga também com autores que abordam o autismo a partir de relatos em primeira pessoa e olhares mais sensíveis, como Temple Grandin (2006) e Oliver Sacks (2021), cujas contribuições ajudam a desmontar estereótipos e ampliar o entendimento sobre as potencialidades e os modos de existir de pessoas autistas.

A pesquisa tem natureza qualitativa e adota o estudo de caso como abordagem metodológica, uma vez que se debruça sobre um contexto específico e suas singularidades. As análises foram construídas com base em dados coletados entre os anos de 2021 e 2024, por meio de observações sistemáticas, registros de aula, roteiros dramaturgicos, relatórios de evolução dos alunos e anotações do diário de campo do professor-pesquisador. Além disso, cenas teatrais elaboradas pelos próprios alunos e encenadas em mostras internas compõem o corpus desta investigação, sendo tratadas como documentos pedagógicos e expressivos que revelam aspectos subjetivos, cognitivos e sociais do desenvolvimento dos participantes.

Ao apresentar esta experiência, pretende-se contribuir com a discussão sobre práticas inclusivas que valorizem a linguagem corporal, a ludicidade e a criação artística como vias legítimas de aprendizagem e expressão. O Teatro é aqui compreendido não como atividade complementar ou terapêutica apenas, mas como espaço de produção de conhecimento, cidadania e subjetividade. Tal entendimento está em sintonia com a defesa de práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares, como propõem Mendes, Almeida e Toyoda (2011), que reafirmam a importância do trabalho conjunto entre profissionais da educação regular, da educação especial e da saúde para a efetivação da inclusão.

A atuação do professor de Teatro em um ambiente clínico-pedagógico também exige

constante autoavaliação e adaptação de práticas. Nesse percurso, o profissional não apenas ensina, mas aprende com seus alunos, com seus silêncios, repetições, avanços e retrocessos. O Teatro, nesse sentido, é também espaço de transformação docente, pois exige do educador escuta sensível, criatividade, coragem para errar e disponibilidade para refazer trajetórias. Como destaca Fonseca (2014), o processo de aprendizagem é indissociável das funções conativas e executivas, que precisam ser estimuladas de forma integrada e afetiva, o que o Teatro permite realizar com profundidade.

Ao refletir sobre as relações estabelecidas entre Arte, Inclusão e Educação, este artigo deseja colocar em cena não apenas as histórias dos alunos atendidos, mas também as potencialidades de uma pedagogia que valoriza o corpo como território de enunciação e escuta. A Clínica “Espaço Transformação”, ao articular Saúde, Arte e Educação, constitui um campo fértil de práticas que podem inspirar a escola a repensar seus modos de operar. Acredita-se que os achados aqui apresentados possam não apenas subsidiar educadores e terapeutas, mas provocar questionamentos mais amplos sobre o que é ensinar, aprender e incluir.

Assim, reconhece-se que esta experiência não é modelo, nem pretende oferecer fórmulas. Trata-se de um recorte sensível e contextualizado, que evidencia a potência do Teatro como linguagem inclusiva e a importância de se olhar para cada aluno como alguém que tem o direito de ocupar a cena – seja ela clínica, escolar ou social – com dignidade, voz e presença. O que se propõe aqui é uma poética da diferença, em que cada gesto, cada som e cada silêncio seja legitimado como expressão de um sujeito inteiro.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, orientada pela perspectiva do estudo de caso. O recorte empírico refere-se à experiência do autor como professor de Teatro na Clínica “Espaço Transformação”, entre os anos de 2021 e 2024, junto a crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo de caso foi escolhido por permitir a análise aprofundada de um fenômeno específico dentro de seu contexto real, possibilitando a compreensão das dinâmicas pedagógicas, afetivas e expressivas que emergem da prática teatral inclusiva. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é adequado quando se deseja explorar questões complexas em contextos nos quais os limites entre o fenômeno e o ambiente não estão claramente definidos, como é o caso das práticas interdisciplinares em ambientes clínicos e

educativos.

A escolha pela abordagem qualitativa está ancorada na compreensão de que os fenômenos humanos, como o desenvolvimento expressivo de sujeitos autistas em processos criativos, não podem ser reduzidos a variáveis quantificáveis. Conforme aponta Minayo (2012), a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e às interações sociais nas quais estão inseridos. Tal abordagem permite apreender a complexidade dos processos subjetivos que atravessam a criação teatral em contextos de vulnerabilidade e neurodiversidade, valorizando a escuta, a observação sensível e a interpretação dos dados a partir de um olhar contextualizado.

O corpus da pesquisa foi construído com base em diferentes fontes de dados, coletadas sistematicamente ao longo de três anos de atuação na Clínica “Espaço Transformação”. Dentre os materiais utilizados estão os registros em diário de campo do professor-pesquisador, os relatórios pedagógicos individuais elaborados pela equipe multidisciplinar da clínica, os roteiros de peças teatrais construídas coletivamente com os alunos, os planos de aula, as observações de ensaios e apresentações internas, bem como anotações realizadas durante as intervenções. Esses dados foram analisados à luz das categorias emergentes do próprio material empírico, sem o uso de instrumentos padronizados, respeitando a singularidade de cada experiência e de cada participante.

O posicionamento do pesquisador neste estudo é de natureza participante, uma vez que ele atuou diretamente como professor e mediador das atividades relatadas. Essa posição implicou em envolvimento afetivo, ético e estético com os sujeitos da pesquisa, sendo, portanto, necessário explicitar o lugar de fala e os atravessamentos que compõem a relação entre pesquisador e campo. A perspectiva da autoetnografia, nesse sentido, contribui para a construção de uma narrativa que valoriza a experiência vivida, sem abrir mão da análise crítica e fundamentada. De acordo com Ellis e Bochner (2000), a autoetnografia combina elementos autobiográficos e etnográficos para explorar e problematizar experiências individuais situadas em contextos sociais e culturais mais amplos.

A análise dos dados se deu de forma descritiva-interpretativa, priorizando a reconstrução narrativa das cenas e dos processos vivenciados com os alunos. Não se buscou validar hipóteses ou generalizar resultados, mas compreender como os jogos teatrais, a escuta sensível e as práticas de criação coletiva impactaram o desenvolvimento comunicativo, emocional e relacional dos participantes. A triangulação de dados ocorreu a partir da comparação entre diferentes fontes (relatórios clínicos, diário de campo, observações diretas), assegurando maior consistência às interpretações. O uso de nomes fictícios foi adotado para

preservar a identidade dos alunos, conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, mesmo em contextos não escolares.

Então, a metodologia adotada neste artigo está alinhada à proposta de dar visibilidade às experiências pedagógicas inclusivas que ocorrem fora do espaço escolar tradicional, mas que têm impacto direto na formação integral de sujeitos neurodivergentes. O enfoque qualitativo e interpretativo, somado à escuta sensível e à análise situada, permitiu apreender os sentidos e significados atribuídos pelos alunos, pelo professor-pesquisador e pela equipe da clínica às práticas desenvolvidas. Trata-se de um percurso metodológico coerente com o objetivo de compreender o Teatro não apenas como atividade artística, mas como espaço de formação, acolhimento e invenção de novos modos de estar em cena e no mundo.

3. EXPERIÊNCIA NA CLÍNICA “ESPAÇO TRANSFORMAÇÃO”

A experiência relatada nesta seção constitui o núcleo empírico deste estudo, realizado na Clínica “Espaço Transformação”, instituição localizada em Duque de Caxias¹, que atua de forma interdisciplinar no atendimento a crianças e adolescentes neurodivergentes. O projeto aqui descrito foi desenvolvido ao longo de três anos (2022 a 2025) e fundamenta-se em uma abordagem pedagógica e terapêutica que articula Teatro, Educação Inclusiva e práticas de escuta sensível.

A Clínica “Espaço Transformação” atende majoritariamente crianças e adolescentes provenientes de famílias de baixa renda, residentes em bairros periféricos de Duque de Caxias. Muitas dessas famílias dependem de serviços públicos de saúde e educação, e enfrentam desafios estruturais como jornadas extensas de trabalho, acesso limitado a atendimentos especializados e dificuldades no acompanhamento pedagógico domiciliar. A clínica funciona como espaço de apoio multidisciplinar, oferecendo atendimentos acessíveis e articulando práticas terapêuticas com processos formativos. As reuniões pedagógicas com a equipe interdisciplinar ocorrem quinzenalmente, com duração média de 1 hora e 30 minutos, e têm como objetivo discutir o desenvolvimento dos participantes, alinhar estratégias de intervenção e revisar as adaptações necessárias para os jogos teatrais e atividades cênicas. Nessas reuniões, o papel do professor de Teatro consiste em apresentar relatos das oficinas, registrar avanços e desafios, propor ajustes no planejamento, observar demandas emocionais e sociais dos alunos durante as práticas e colaborar na construção de estratégias integradas de

¹ Clínica “Espaço Transformação” localizada na Rua Passos da Pátria 100, Jardim Vinte e Cinco de Agosto, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, CEP 25071-220.

acolhimento e aprendizagem. A participação docente é fundamental para articular as dimensões estéticas, pedagógicas e terapêuticas do trabalho, garantindo que as atividades mantenham coerência ética e sensibilidade às singularidades do grupo.

A escolha da Clínica “Espaço Transformação” como campo de investigação não foi aleatória. Trata-se de um espaço que aposta em um modelo de cuidado integral, onde o Teatro é compreendido não como atividade complementar, mas como linguagem central na mediação dos processos educativos e terapêuticos. A proposta pedagógica envolve uma equipe multidisciplinar composta por pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, psicomotricistas e terapeutas ocupacionais, todos comprometidos com práticas que respeitam a singularidade dos sujeitos e promovem o desenvolvimento integral.

Ao longo dos encontros, foram mobilizados jogos teatrais adaptados, exercícios de improvisação, criações cênicas e atividades corporais com foco na expressão simbólica. As experiências foram registradas por meio de relatórios reflexivos, observações participantes e relatos dos próprios alunos, compondo um rico material de análise sobre as potências do Teatro como dispositivo de inclusão e escuta. Importante destacar que os dados apresentados foram tratados com rigor ético, assegurando a confidencialidade dos nomes e a autorização institucional para sua utilização.

O estudo de caso aqui sistematizado não pretende oferecer um modelo generalizável, mas evidenciar caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pela arte. A riqueza da experiência está no modo como as relações foram se tecendo entre os corpos, as vozes, os silêncios e as cenas, numa lógica que valoriza a diferença como potência criadora. A seguir, serão apresentados os principais aspectos da proposta pedagógica desenvolvida, o perfil dos participantes, os princípios éticos e metodológicos que orientaram a prática e os desdobramentos observados ao longo do processo.

3.1. O Espaço, O Grupo e A Proposta Pedagógica

A Clínica “Espaço Transformação” é um ambiente interdisciplinar que reúne práticas terapêuticas e educativas voltadas a crianças e adolescentes com transtornos do neurodesenvolvimento, em especial com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Localizada em ambiente urbano, a clínica conta com equipe formada por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e educadores, atuando de forma articulada na construção de percursos individualizados de aprendizagem e cuidado. A proposta que sustenta o trabalho pedagógico neste espaço parte do princípio de que toda

criança, independentemente de suas condições cognitivas, sensoriais ou comunicativas, é capaz de aprender, criar e se expressar, desde que inserida em contextos que respeitem suas singularidades e ofereçam apoio efetivo ao seu desenvolvimento.

Nesse cenário, o Teatro foi inserido como prática semanal com grupos pequenos, compostos por três a cinco alunos com perfis diversos. As sessões ocorriam em uma sala ampla e adaptada, com disponibilidade de recursos visuais, objetos simbólicos, instrumentos sonoros e materiais cênicos diversos. Os encontros tinham duração média de 50 minutos e eram conduzidos com base em jogos teatrais adaptados às características do grupo, considerando-se aspectos como tempo de atenção, sensibilidade sensorial, comunicação verbal e não verbal, interesse temático e motivação para o jogo. O foco estava em proporcionar uma experiência estética e relacional, e não em formar atores, muito menos em alcançar um resultado performático final.

O ponto de partida metodológico das atividades foi o reconhecimento da criança como sujeito ativo na construção de sentidos, conhecimentos e cultura. Tal concepção está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que afirmam:

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

Essa compreensão exige do educador o abandono de práticas centradas na uniformidade e o acolhimento da diversidade de modos de ser e estar no mundo. No caso de crianças autistas, isso implica em construir estratégias que dialoguem com suas formas específicas de organização da percepção, da linguagem e do afeto. Assim, os jogos propostos, mesmo os mais simples, como andar pelo espaço, explorar texturas ou improvisar ações cotidianas, foram sempre mediados por uma escuta atenta e por adaptações contínuas às necessidades e reações dos alunos.

As turmas eram compostas por crianças entre cinco e doze anos, com diagnósticos variados, sendo o TEA predominante. Os participantes possuíam diferentes níveis de comunicação, interesse social e autonomia. Alguns alunos apresentavam ecolalia, outros não emitiam palavras, mas demonstravam grande expressividade corporal. Havia ainda aqueles com habilidades específicas muito desenvolvidas, como memória visual ou sensibilidade musical. Essa heterogeneidade exigia do educador a construção de propostas que estimulasse a interação entre os pares sem forçar respostas homogêneas. A ênfase estava em

criar oportunidades para que cada sujeito pudesse se manifestar dentro de seus próprios modos e tempos.

Ao longo dos encontros, os alunos passaram a se familiarizar com a linguagem teatral, com o espaço e com os colegas. O envolvimento com os jogos propostos foi se intensificando gradativamente, dando origem a pequenas cenas, narrativas coletivas e improvisações espontâneas. Essas construções foram registradas no diário de campo e, posteriormente, sistematizadas em roteiros dramáticos adaptados, resultando em montagens como “Alice e Seus Amigos no País das Maravilhas” (ver Anexo 1, p.98) e “A Estrada Amarela” (Anexo 4, p.110).

Como culminância do percurso artístico-pedagógico vivenciado com os grupos da clínica, foi organizada a Mostra Artística de Cenas Curtas da Clínica “Espaço Transformação”, estruturada como uma cerimônia cênica de premiação. Combinando humor, metalinguagem e cenas inspiradas nas oficinas teatrais anteriores, a mostra funcionou como uma forma de devolutiva simbólica e afetiva. Personagens como Alice e o Ventinho conduziram a narrativa, costurando momentos de crítica lúdica e reconhecimento do protagonismo das crianças. O roteiro completo desse evento encontra-se no Apêndice B, e representa um gesto estético de encerramento que reafirma a potência criativa da neurodivergência quando acolhida por processos pedagógicos sensíveis e inventivos.

3.2. Jogos Teatrais como Linguagem de Escuta e Expressão

Os jogos teatrais, quando aplicados com intencionalidade sensível e adaptados às singularidades do grupo, revelam-se mais do que técnicas cênicas: tornam-se um espaço de escuta, construção de confiança e elaboração subjetiva. Na experiência desenvolvida na Clínica “Espaço Transformação”, os jogos não foram utilizados como etapa preparatória para uma cena final, mas como o próprio processo pedagógico, centrado no encontro entre os corpos, nas possibilidades expressivas e na liberdade de criação. Cada jogo era pensado como uma ponte entre o mundo interior do aluno e o ambiente coletivo, permitindo que sua presença fosse reconhecida, valorizada e integrada de forma não coercitiva.

Entre as práticas recorrentes estavam os jogos de espelhamento, improvisação com objetos simbólicos, criação de personagens a partir de gestos e sons, e percursos no espaço com estímulos sensoriais. Essas atividades foram fundamentais para aproximar os alunos, especialmente aqueles com maior retraimento verbal, e promover interações espontâneas. Os jogos também funcionaram como estrutura segura e previsível para aqueles que apresentavam

rigidez comportamental, oferecendo ao mesmo tempo liberdade de invenção e limites claros. Com isso, foi possível construir um clima de confiança, no qual a expressão não era cobrada, mas emergia como consequência do vínculo.

A compreensão do jogo como linguagem de acesso ao conhecimento e à subjetividade encontra eco na reflexão de Lino de Macedo (1995), cuja leitura foi fundamental para o planejamento das atividades:

O jogo é uma prova de intimidade e por isso de conhecimento. Isso nos ensinam as crianças, as populações primitivas, os artistas, os cientistas e nós mesmos em muitos momentos. Quem joga pode chegar ao conhecimento, pelas características do jogo, pelos exercícios, símbolos e regras. Mas os adultos muitas vezes na vida utilizam os jogos contra a intimidade, como formas de não entrar nela ou de controlá-la. Por isso, tantas vezes a hipocrisia no jogo da vida. Porque nela frequentemente utilizamos o jogo para não sofrer, para mentir, para fingir, para evitar o êxtase da derrota ou vitória, que nada significam porque quando alguém ganha ou perde movimenta algo que só tem valor em si. Por isso o jogo tem um sentido espiritual, filosófico, cognitivo, cultural, simbólico, operatório (MACEDO, 1995, p. 10).

O trecho acima dialoga diretamente com o que foi observado nos encontros com os alunos: havia algo profundamente íntimo nos jogos teatrais, pois eles mobilizavam dimensões que ultrapassavam a lógica verbal e a racionalidade. Crianças que raramente olhavam nos olhos passaram a se aproximar, tocar, escutar. Outras, com dificuldades de iniciar interações, começaram a propor variações dos jogos, a nomear personagens ou mesmo a conduzir pequenas cenas com os colegas. A escuta, nesse contexto, não era apenas auditiva, mas envolvia o corpo todo – os gestos, os tempos, os silêncios, os olhares, os desvios.

Um exemplo emblemático foi o caso de Gabriela, aluna de sete anos, com baixa emissão verbal, mas com intensa sensibilidade musical e expressiva. Nos primeiros encontros, mantinha-se isolada e evitava qualquer contato físico. Com o tempo, passou a participar de jogos de ritmo com instrumentos de percussão e, posteriormente, de improvisações corporais baseadas em sons da natureza. Sua participação ganhou protagonismo quando propôs uma cena baseada em “vento forte”, onde corria pelo espaço com movimentos largos e intensos, contagiando os demais colegas. Essa criação se tornou parte da peça “Os Segredos do Vento”, um dos episódios que compuseram a montagem final do grupo.

Os jogos, portanto, cumpriram funções múltiplas: foram formas de mediação afetiva, de comunicação alternativa, de construção de narrativas e de valorização da autoria dos alunos. Ao acolher as especificidades de cada participante, eles permitiram que o Teatro fosse não apenas um canal de expressão, mas um lugar de constituição subjetiva, no qual os corpos

em cena revelavam muito mais do que palavras poderiam nomear.

3.3. Narrativas de Criação e Autoria: As Cenas dos Alunos

A produção de cenas teatrais com os grupos atendidos na Clínica “Espaço Transformação” surgiu como desdobramento espontâneo das interações estabelecidas nos jogos e improvisações. Longe de seguir roteiros pré-fabricados ou textos consagrados, as crianças foram convidadas a construir, com liberdade e acompanhamento pedagógico, pequenas histórias inspiradas em imagens, objetos simbólicos, vivências cotidianas ou mesmo fantasias individuais. A criação coletiva foi um processo lento, atravessado por hesitações, entusiasmos, repetições e pausas, no qual cada gesto ou sugestão era acolhido como parte constitutiva da dramaturgia em construção.

As cenas criadas revelaram uma potência inventiva singular, sobretudo entre os alunos que, até então, tinham dificuldade em se comunicar verbalmente ou em interagir com o grupo. Em muitos casos, a participação no jogo gerava uma abertura expressiva que se expandia na composição de personagens, no uso de figurinos, na criação de cenários e, especialmente, na construção de sentidos. Foi o caso de Manuela, de 10 anos, que durante semanas apenas observava os colegas e recusava-se a entrar nas brincadeiras. A partir de um jogo com tecidos coloridos, ela começou a criar movimentos circulares e depois apresentou a ideia de ser uma personagem chamada “Lua do Deserto”, que se movia ao som do silêncio. Sua personagem foi incorporada na cena “Páginas de um Sonho”, integrada ao espetáculo coletivo.

Essa dimensão autoral, tão presente nas crianças autistas, frequentemente é negligenciada por práticas pedagógicas que insistem em enfatizar déficits, ignorando talentos e interesses específicos. A literatura neurodivergente tem chamado atenção para essa inversão de perspectiva. Temple Grandin (2006), em sua autobiografia, afirma:

Os professores precisam ajudar as crianças autistas a desenvolver seus talentos. Acho que há ênfase demais nos déficits e pouca atenção ao desenvolvimento das habilidades. Por exemplo, a habilidade artística muitas vezes se manifesta em idade precoce (GRANDIN, 2006, p. 106).

O relato da autora reforça o que foi vivenciado no cotidiano da clínica. Diversos alunos apresentavam habilidades notáveis em áreas como música, ritmo, memória visual, construção simbólica e narrativa corporal. Essas aptidões, quando reconhecidas e estimuladas, tornaram-se catalisadores de engajamento e autoestima, contribuindo não apenas para o

processo criativo, mas para o vínculo com o grupo e com o próprio professor. O Teatro, por sua natureza integradora, mostrou-se campo fértil para acolher essas expressões e transformá-las em narrativa estética.

As montagens finais, como “Alice e Seus Amigos no País das Maravilhas” e “A Estrada Amarela” foram construídas a partir da costura de várias pequenas criações dos alunos. A montagem de “A Estrada Amarela”, inspirada em sensações e metáforas em torno do amarelo, do medo e do acolhimento, foi resultado da escuta do aluno, de 11 anos, que relacionava o “amarelo forte” a momentos de ansiedade. Já a adaptação da história de Alice foi proposta pela aluna, que demonstrava interesse intenso por personagens que “mudam de tamanho”. As cenas eram intercaladas com jogos musicais, interações espontâneas e pausas necessárias. Não houve imposição de memorização de texto ou obrigação de seguir linearidade narrativa: cada aluno pôde participar no tempo e na forma que melhor representasse sua experiência.

Essas produções não apenas geraram apresentações públicas internas, mas também funcionaram como dispositivos de escuta e documentação pedagógica. Elas mostraram aos pais, colegas e profissionais da clínica as formas de presença, comunicação e criação de seus filhos e alunos, rompendo com a lógica da invisibilização e da adaptação forçada. Em cena, os alunos não representavam personagens impostos, mas criavam subjetividades possíveis, exploravam movimentos próprios, experimentavam ser vistos de forma plena.

3.4. Potência e Desafio: O Teatro como Experiência de Diferença

A prática do Teatro com crianças e adolescentes autistas, embora carregada de beleza, potência e invenção, também implica desafios significativos. A construção de cenas, a manutenção do vínculo e a organização das rotinas exigiram constante adaptação, escuta e reelaboração por parte do professor. As demandas emocionais, sensoriais e cognitivas dos alunos frequentemente escapavam à previsibilidade. Houve encontros em que o silêncio predominava, momentos de frustração diante de um jogo que não funcionava, crises emocionais inesperadas e desistências momentâneas. No entanto, cada um desses episódios também foi oportunidade de aprendizado, tanto para os alunos quanto para o educador.

O grande desafio consistia em sustentar um espaço que fosse, ao mesmo tempo, estruturado e aberto. Estruturado o suficiente para oferecer segurança, e aberto o bastante para acolher a espontaneidade. Esse equilíbrio foi sendo construído por meio de rotinas claras, linguagem visual de apoio, repetição de jogos conhecidos e, sobretudo, pela escuta ativa e

empática. Algumas crianças precisavam de intervalos mais longos; outras só conseguiam entrar em cena após observar os colegas por várias semanas. O papel do professor foi o de manter o espaço vivo, presente, mas nunca invasivo. Esse processo revelou a importância de uma postura pedagógica flexível e afetiva, na qual o protagonismo do aluno é genuinamente respeitado.

Com o tempo, tornou-se evidente que o Teatro operava como uma linguagem da diferença. Não da diferença como desvio a ser corrigido, mas da diferença como modo legítimo de ser no mundo. Muitos alunos, inicialmente retraídos, passaram a manifestar formas particulares de presença: sons ritmados, movimentos circulares, repetições de frases ou gestos que, quando acolhidos no jogo, transformavam-se em dramaturgia viva. A cena era lugar de encontro entre corpos que não precisavam se adaptar uns aos outros para coexistir, mas que aprendiam a se escutar em suas diferenças.

Esse movimento encontra eco no olhar sensível de Oliver Sacks (2021), que ao refletir sobre o autismo afirma:

É verdade que, curiosamente, a maioria das pessoas fala apenas de crianças autistas e nunca de adultos, como se de alguma maneira as crianças simplesmente sumissem da face do planeta. Mas embora possa haver de fato um quadro devastador aos três anos de idade, alguns jovens autistas, ao contrário das expectativas, podem conseguir desenvolver uma linguagem satisfatória, alcançar um mínimo de habilidades sociais e mesmo conquistas altamente intelectuais; podem se tornar seres humanos autônomos, aptos para uma vida pelo menos aparentemente completa e normal – mesmo se encobrendo uma singularidade autista persistente e até profunda (SACKS, 2021, p. 167).

A prática na Clínica “Espaço Transformação” confirmou essa afirmação: muitas crianças que, à primeira vista, apresentavam forte comprometimento na comunicação ou na interação social, com o tempo, revelaram modos complexos de se expressar, relacionar e criar. A Arte, especialmente o Teatro, potencializou essas descobertas, pois não exigia delas adaptação a um padrão externo. Pelo contrário, acolhia as intensidades, as singularidades e os gestos únicos como parte legítima da cena.

Foi possível perceber que o Teatro não apenas promoveu expressão e escuta, mas fortaleceu a autonomia e a construção de identidade. Aquelas crianças, por vezes marginalizadas nos ambientes escolares ou clínicas convencionais², encontraram ali um espaço onde podiam ser vistas como autoras, criadoras, inventoras de mundos. A potência do

² Neste trabalho, o termo “clínicas convencionais” refere-se a instituições de atendimento terapêutico estruturadas em modelos tradicionais, baseados em intervenções individuais, protocolos padronizados, foco em metas comportamentais e ênfase na correção de déficits. Essas clínicas costumam trabalhar com horários rígidos, atendimentos breves e pouca integração interdisciplinar ou articulação com práticas artísticas e expressivas.

Teatro esteve justamente em abrir brechas no cotidiano institucional para que outras formas de aprendizagem e convivência pudessem emergir, formas que reconhecem o corpo, o silêncio, a repetição, o olhar e o movimento como formas plenas de linguagem.

3.5. O Corpo como Linguagem: Escuta Sensível e Aprendizagem

O corpo sempre esteve no centro das experiências desenvolvidas na Clínica “Espaço Transformação”. Desde os primeiros encontros, era possível perceber que as crianças utilizavam o corpo como principal meio de expressão e comunicação, mesmo quando a linguagem verbal era escassa ou inexistente. Gestos repetitivos, movimentos abruptos, olhares desviados, mãos que desenhavam no ar ou pés que marcavam ritmos silenciosos eram formas legítimas de enunciação. A escuta do professor, nesse contexto, não se limitava ao que era dito, mas ampliava-se para acolher o que se movia, o que vibrava e o que insistia em escapar às palavras.

Os jogos teatrais, nesse sentido, revelaram-se poderosas ferramentas de escuta corporal. Eles não apenas criaram um espaço no qual o corpo podia se manifestar livremente, mas também provocaram uma escuta entre os próprios alunos. Crianças que inicialmente evitavam o contato passaram a explorar o espaço em conjunto, a imitar movimentos alheios, a esperar o tempo do outro. A sala de Teatro tornava-se, então, um território simbólico de convivência, onde o corpo não era objeto de controle, mas sujeito de linguagem.

Essa concepção dialoga com a afirmação de Gaiarsa (2003), que compreende o corpo não como recipiente, mas como emissor de sentido: “falar o corpo não fala, mas é claro que ele se exprime. Ele sinaliza intenções, mostra emoções, assume atitudes, faz mil gestos e mil caras. Não faria nada disso se fazê-las não tivesse alguma função” (Gaiarsa, 2003, p. 87).

A escuta sensível do corpo foi essencial para o desenvolvimento de propostas pedagógicas eficazes com os alunos autistas. Em vez de interpretar seus gestos como inadequados ou sintomas de desordem, o educador passou a compreendê-los como linguagem em ação, como modos de presença que exigem reconhecimento. Esse reconhecimento permitiu que os próprios alunos passassem a confiar mais em seus corpos e em suas formas de expressão, fortalecendo, inclusive, aspectos da aprendizagem que estavam fragilizados em outros contextos.

Um exemplo disso ocorreu com o aluno, de oito anos, que demonstrava grande dificuldade em seguir comandos verbais e evitava sistematicamente interações diretas. No entanto, quando os jogos passaram a incluir trajetos coreografados, batidas de ritmo com o

corpo e criação de sequências de movimento, o aluno emergiu como referência para os colegas, conduzindo as atividades com precisão e entusiasmo. Foi pelo corpo, e não pela palavra, que ele encontrou uma via legítima para ensinar e aprender.

Na prática vivida, ficou evidente que a escuta do corpo, quando mediada por propostas sensíveis e abertas, não apenas favorece a expressão, mas amplia as possibilidades de aprendizagem. Os jogos teatrais, ao mobilizarem ritmo, espacialidade, gesto e intenção, ativaram funções cognitivas que muitas vezes não eram estimuladas por métodos escolares tradicionais. Conforme aponta Fonseca (2014), a aprendizagem não pode ser dissociada das funções conativas e executivas, as quais se beneficiam diretamente de contextos lúdicos, afetivos e corporais.

3.6. Educação e Neurodiversidade: Rupturas com o Modelo Normativo

A prática com estudantes autistas na Clínica “Espaço Transformação” evidenciou a urgência de uma pedagogia que não se limite a reproduzir modelos tradicionais, centrados em desempenho, normalidade e controle comportamental. O Teatro, como linguagem inclusiva, desestabilizou essa lógica ao abrir espaço para a diferença como valor, e não como problema. Ao reconhecer os alunos em sua singularidade neurológica e subjetiva, a prática teatral contribuiu para romper com a ideia de que há apenas um modo legítimo de aprender, comunicar ou estar em grupo.

Historicamente, o modelo escolar foi estruturado com base na homogeneização dos corpos e das mentes, o que se manifesta em currículos inflexíveis, avaliações padronizadas e práticas que pouco consideram os ritmos e as formas de expressão dos sujeitos neurodivergentes. Na contramão dessa perspectiva, a experiência vivida na clínica apostou na escuta dos corpos, nas pausas, nos gestos não convencionais e nos silêncios como formas legítimas de linguagem e aprendizagem. Ao fazer isso, colocou em prática um conceito ampliado de educação, no qual ensinar não significa corrigir, mas acompanhar e potencializar.

A ruptura com o modelo normativo ocorreu não apenas no plano didático, mas também no plano ético. Ao não forçar os alunos a participarem dos jogos, a repetirem falas ou a seguirem regras rígidas, o professor sinalizava que a presença deles era válida por si só. Isso fortaleceu a autonomia dos estudantes e os encorajou a encontrar formas próprias de se expressar. A partir daí, começaram a emergir propostas autênticas, narrativas singulares e criações cênicas baseadas em seus interesses e percepções.

Essa concepção de educação está em sintonia com os estudos sobre a

neurodiversidade, que defendem o reconhecimento das diferentes organizações neurológicas como parte da diversidade humana, e não como patologia. Essa abordagem, além de científica, é profundamente política, pois confronta o capacitismo estrutural que marca muitas práticas escolares. O Teatro, ao permitir diferentes formas de protagonismo e autorrepresentação, tornou-se um espaço privilegiado para a vivência concreta dessa perspectiva.

As práticas realizadas com os grupos revelaram que, quando os alunos são reconhecidos em sua diferença, e não pressionados a se ajustar, eles criam, se relacionam e aprendem com liberdade e potência. A inclusão verdadeira não pode estar condicionada à adaptação completa ao ambiente, mas deve incluir também a adaptação do ambiente aos sujeitos. Isso exige coragem institucional e flexibilidade pedagógica, algo ainda raro nas escolas, mas plenamente possível em espaços que colocam a escuta e o cuidado no centro da prática, como foi o caso da clínica.

Muitos dos jogos teatrais aplicados com os alunos foram planejados para incluir variações e alternativas de participação. Em vez de exigir que todos falassem, por exemplo, o jogo poderia permitir que alguém se expressasse apenas com o olhar ou com o corpo. Essa adaptação não diluía a proposta pedagógica, mas a fortalecia, pois demonstrava que era possível manter a complexidade e o rigor do trabalho artístico sem excluir ninguém. A inclusão, nesses casos, não era apenas um discurso, mas uma prática viva.

A cada encontro, o grupo se tornava mais diverso, e isso exigia do professor um olhar atento, constante reformulação das estratégias e disposição para errar, ajustar e recomeçar. Esse processo formou também o educador, que precisou desaprender condutas baseadas na previsibilidade e se abrir para o imprevisto como ferramenta pedagógica. Nesse ponto, o Teatro mostrou mais uma vez sua potência, pois o imprevisto, a escuta do presente e o acolhimento do inesperado são características intrínsecas à linguagem teatral.

A prática desenvolvida revelou também que o Teatro não apenas acolhe a neurodiversidade, como depende dela. Foram justamente os alunos com percepções e modos de ser diferentes que trouxeram inovações inesperadas, que reconfiguraram cenas, que criaram jogos a partir de seus próprios gestos e interesses. Em outras palavras, a neurodiversidade não foi um desafio a ser contornado, mas um motor criativo para o grupo. Isso só foi possível porque havia um ambiente que reconhecia essas contribuições como valiosas.

A visão tradicional de ensino, ainda muito presente nas escolas, frequentemente associa o processo educativo à transmissão vertical de conteúdos. Essa lógica é incompatível

com a inclusão, pois desconsidera as interações afetivas, os tempos subjetivos e os caminhos alternativos que marcam a aprendizagem de muitos estudantes neurodivergentes. A prática teatral, ao propor um ensino horizontal, sensível e situado, contribuiu para transformar a relação entre saber, corpo e escuta.

Esse reposicionamento teórico e prático encontra base na reflexão de Fonseca (2014), que propõe uma nova visão de ensino, fundada na articulação entre ciência, arte e cultura:

De acordo com as suas formulações conceituais, o ensino já não é mais concebido como uma instrução, mas como uma transmissão cultural que combina a ciência com a arte, para criar ecossistemas de aprendizagem mais produtivos e onde todas as crianças aprendam, tendo em consideração a sua neurodiversidade (FONSECA, 2014, p. 237).

O Teatro, ao integrar Ciência e Arte em um processo de criação coletiva, funcionou exatamente como esse “ecossistema de aprendizagem” que Fonseca descreve. A vivência na clínica demonstrou que é possível formar um ambiente educativo onde a diferença não apenas é acolhida, mas se torna fundamento da própria experiência. Ao abrir espaço para múltiplas formas de comunicação, de presença e de autoria, o Teatro ajudou a construir um modelo alternativo de educação: um modelo em que aprender não é ser igual, mas tornar-se plenamente quem se é.

Nesse sentido, o Teatro não apenas acolhe a neurodiversidade, mas participa ativamente de sua produção, ao criar condições para que modos singulares de perceber, sentir e agir se expressem e se tornem parte constitutiva do processo coletivo.

3.7. Talento, Interesse e Inclusão: O Que nos Ensina o Autismo

A escuta sensível dos interesses e talentos das crianças autistas foi um dos pilares centrais da prática pedagógica realizada na Clínica “Espaço Transformação”. Desde os primeiros encontros, foi possível perceber que cada aluno possuía formas singulares de se envolver com o mundo, expressar emoções e organizar seus pensamentos. Muitos desses modos estavam diretamente associados a temas específicos que despertavam grande atenção e prazer, como personagens de histórias, fenômenos naturais, padrões visuais, sons rítmicos ou narrativas fantasiosas. Reconhecer esses interesses não apenas favoreceu a construção do vínculo, mas foi fundamental para tornar a aprendizagem significativa.

Ao contrário do que muitas abordagens tradicionais sugerem, os chamados “interesses restritos” não são, necessariamente, obstáculos ao desenvolvimento. Em diversos momentos, eles funcionaram como ponto de partida para interações, criações e aprendizagens potentes.

Alunos que apresentavam grande dificuldade em se engajar com atividades genéricas ou abstratas demonstravam alta concentração, entusiasmo e expressividade quando convidados a explorar temas que mobilizavam sua atenção de forma espontânea.

O aluno Nicollas, por exemplo, apresentava pouco contato ocular e evitava interações nos primeiros encontros. No entanto, demonstrava fascínio por desenhos de mapas e labirintos. Esse interesse foi incorporado à prática teatral por meio da construção de trajetos corporais em sala, com fitas coloridas no chão, nos quais ele podia conduzir os colegas em “viagens simbólicas”. A cena criada a partir dessa dinâmica se tornou parte da peça “A Estrada Amarela”, e o aluno, antes silencioso, passou a participar com entusiasmo das improvisações.

Em outro caso, a aluna, com sete anos e linguagem verbal mínima, apresentava grande interesse por sons graves e movimentos de ar. A observação atenta permitiu identificar que sua forma preferida de brincar era gerar vento com tecidos ou papéis. Essa preferência foi incorporada aos jogos teatrais e se transformou na cena “Os Segredos do Vento”, na qual a aluna dançava com tecidos enquanto outros alunos reproduziam sons naturais. A construção coletiva dessa cena não apenas validou seu interesse, mas ampliou a escuta do grupo e favoreceu sua integração.

A prática cotidiana mostrou que a inclusão real não se faz apenas com adaptações de acesso, mas com a valorização dos modos próprios de cada aluno existir e criar. Quando os interesses individuais são considerados como centrais para o planejamento pedagógico, aquilo que antes era visto como “isolamento” passa a ser compreendido como uma forma distinta de presença e atenção. Esse deslocamento de perspectiva modifica radicalmente o lugar ocupado pelo aluno com TEA no espaço educativo.

O reconhecimento dos talentos e das formas de interesse é também uma maneira de promover autoestima. Muitos alunos que anteriormente tinham sua produção invalidada em contextos escolares, ao se verem valorizados em suas criações e preferências, passaram a demonstrar mais iniciativa, alegria e confiança. Isso se refletiu no aumento da participação, na ampliação do repertório expressivo e na formação de vínculos com os colegas. A Arte, neste contexto, mostrou-se uma via potente de reconstrução da imagem de si.

Essas observações estão de acordo com a mais recente edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que reconhece a importância dos interesses específicos como possibilidade de crescimento, prazer e futuro profissional:

Interesses especiais podem constituir fonte de prazer e motivação, propiciando vias de educação e emprego mais tarde na vida. Indivíduos com transtorno do espectro autista comumente

demonstram aptidão para atividades visuais espaciais, como montar quebra-cabeças, música, computação, matemática ou memorização de fatos. Essa aptidão, junto com interesses intensos, pode levar a um desempenho acima da média em tarefas específicas e áreas restritas (*American Psychiatric Association*, 2023, p. 46).

Na prática teatral, esses interesses se manifestaram em diferentes linguagens. Houve alunos que se destacaram na criação de personagens com vozes marcantes, outros que apresentaram incrível capacidade de memorizar sequências cênicas ou construir objetos de cena a partir de materiais improvisados. A função do professor, neste caso, não foi tentar moldar os alunos a um padrão dramaturgico, mas criar dispositivos que permitissem que seus talentos emergissem e fossem reconhecidos.

A valorização dos interesses também foi uma forma de combater o capacitismo implícito em muitos discursos pedagógicos. Ao invés de tentar “corrigir” o comportamento ou suprimir as repetições, a prática foi de escutar o que cada gesto dizia. O que poderia parecer “inadequado” em um contexto escolar tradicional era, ali, entendido como expressão legítima. Esse reconhecimento despatologizante da conduta dos alunos foi essencial para que se sentissem à vontade para experimentar, errar e inventar.

O trabalho com os interesses também favoreceu a participação do grupo como um todo. À medida que os temas trazidos pelos alunos com TEA eram incorporados às cenas, os demais colegas também passavam a se interessar, a brincar juntos, a construir coletivamente. Isso gerava uma cultura interna de respeito à diferença e de curiosidade afetiva. A inclusão deixava de ser apenas uma diretriz ética e se transformava em prática vivida e celebrada.

Em termos pedagógicos, trabalhar a partir dos interesses específicos exigiu um planejamento aberto e adaptável. Ao invés de impor temas prontos, o educador observava, escutava e propunha jogos que partiam do universo simbólico dos próprios alunos. Isso exigia do professor sensibilidade, flexibilidade e, muitas vezes, improviso. Mas também proporcionava maior engajamento, respostas mais espontâneas e criações mais autênticas.

Essa experiência também trouxe uma importante lição para o papel da Arte na formação de sujeitos neurodivergentes. O Teatro não apenas ofereceu um espaço de expressão, mas se tornou ferramenta de reorganização simbólica da realidade. Ao transformar seus interesses em cenas, objetos e personagens, os alunos puderam reelaborar medos, desejos e conflitos. Esse processo gerou sentido, pertença e conexão, elementos fundamentais para qualquer processo educativo.

A presença ativa dos interesses no planejamento pedagógico pode ser compreendida como uma estratégia metodológica e política. Metodológica, porque permite maior eficácia

no engajamento e na aprendizagem. Política, porque resiste à lógica da normatização e reconhece que a escola e a clínica também devem aprender com aqueles que são frequentemente silenciados. Ao colocar os interesses dos alunos no centro da cena, afirmamos que suas vidas, histórias e formas de estar no mundo importam e devem ser escutadas.

Muitos familiares relataram que, após as aulas de Teatro, seus filhos passaram a levar para casa elementos das criações feitas na clínica. Algumas crianças improvisavam cenas com irmãos, outras reproduziam falas de personagens ou ensinavam jogos aos pais. Esse transbordamento da experiência para além da sala de aula indicou que os interesses trabalhados ali estavam sendo integrados ao cotidiano de forma significativa, gerando efeitos para além da prática artística.

Por fim, compreender o autismo a partir da escuta de seus talentos e interesses é reconhecer que não há um único caminho para a aprendizagem. O Teatro, enquanto linguagem relacional e sensível, permitiu construir percursos que respeitam o tempo, o desejo e a expressão de cada aluno. O que o autismo nos ensinou foi que educar é, sobretudo, escutar e que todo gesto, por menor que pareça, pode ser a semente de uma grande criação.

3.8. Inclusão como Coautoria: O Papel do Professor e da Equipe Interdisciplinar

A experiência na Clínica “Espaço Transformação” evidenciou que a inclusão não é um ato isolado, tampouco um conjunto de estratégias técnicas a serem aplicadas pelo professor. Ela é um processo coletivo, relacional e contínuo, que exige a presença ativa de diferentes profissionais em diálogo constante. No contexto vivido, o Teatro funcionou como catalisador desse processo, articulando saberes, afetos e ações entre professor, terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, pais e, principalmente, os próprios alunos.

A construção de um ambiente realmente inclusivo não pode prescindir da participação da equipe interdisciplinar. Em diversas situações, os relatos clínicos possibilitaram ao professor compreender melhor as respostas emocionais ou sensoriais dos alunos durante os jogos. Em outros momentos, foram os registros do professor de Teatro que auxiliaram psicólogos e psicopedagogos a perceber avanços expressivos que não eram visíveis nos atendimentos individuais. Essa troca horizontal entre os profissionais fortaleceu o vínculo com os alunos e favoreceu intervenções mais sensíveis e eficazes.

O planejamento das atividades teatrais nunca foi feito de maneira isolada. A escuta das terapeutas era fundamental para pensar os limites e potencialidades de cada aluno,

prever situações que exigiam mediações específicas e evitar gatilhos que pudessem desorganizar o grupo. A construção das cenas coletivas, por sua vez, era sempre comunicada à equipe, o que permitia que os temas emergentes nos jogos fossem aprofundados em outras sessões. Essa sincronia mostrou que a inclusão, quando feita em rede, tem muito mais potência de gerar desenvolvimento integral e acolhimento real. A atuação do professor de Teatro neste contexto exigiu o abandono da ideia de neutralidade. Era preciso se implicar, não apenas como mediador das atividades, mas como sujeito em relação com os alunos e com a equipe. Isso exigiu constante autoavaliação, revisão das práticas, escuta ativa e disponibilidade para construir junto. A função docente deixou de ser a de “ensinar” no sentido tradicional e passou a ser a de coautor de uma experiência coletiva, estética e afetiva, na qual os saberes não estavam apenas com ele, mas eram construídos a partir da convivência e da escuta mútua.

Essa prática de coautoria também implicava reconhecer a criança como protagonista de seu próprio processo formativo. Em muitos momentos, os alunos conduziam os jogos, propunham variações, criavam regras novas ou interrompiam atividades que não faziam sentido para eles. Cabia ao professor acompanhar esse movimento, legitimar as propostas e reinscrever os acontecimentos como parte do processo de criação. Foi nesse movimento dinâmico que surgiram as cenas mais autênticas e potentes, pois estavam enraizadas nas vivências reais dos alunos.

A construção de uma pedagogia inclusiva e compartilhada encontra base na concepção de ensino colaborativo. Em seu estudo sobre práticas de coensino, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) apontam:

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

Embora o contexto da clínica seja diferente da escola regular, o espírito do ensino colaborativo esteve presente no cotidiano das atividades. Não se tratava de adaptar um aluno à prática do professor, mas de adaptar o próprio processo pedagógico à realidade do grupo, com apoio de profissionais de diferentes áreas. O diálogo entre os campos da Arte, da Saúde e da Educação foi fundamental para que as práticas fossem mais humanizadas, plurais e eficazes.

A escuta das famílias, é um ponto muito importante. As devolutivas regulares às mães, pais e responsáveis sobre os processos vividos no Teatro permitiram que as conquistas dos alunos fossem reconhecidas também em outros espaços. Muitos relatos familiares apontaram mudanças significativas após a inserção nas atividades cênicas: maior iniciativa em brincar com irmãos, melhora na comunicação, mais disposição para participar de atividades escolares. Esses relatos reforçam a importância da articulação entre os espaços formais e informais de aprendizagem e do reconhecimento da criança como sujeito integral.

A prática inclusiva, quando vivida de forma coletiva e ética, transforma não apenas os alunos, mas também os adultos envolvidos. O professor que se propõe a escutar de fato, a criar junto e a acolher a diferença, também passa a se ver de outra maneira. Ele aprende a renunciar ao controle absoluto, a valorizar o improvisado, a habitar o não saber. Isso o aproxima dos alunos e amplia sua própria potência criativa. A inclusão, assim, não é um favor concedido, mas um exercício contínuo de humildade e transformação mútua.

A Clínica “Espaço Transformação” mostrou, na prática, que é possível construir um ambiente de ensino onde o professor não ensina sozinho, o terapeuta não atua isolado, e a criança não precisa se enquadrar para ser aceita. Quando todos participam da criação da experiência, cada corpo em cena encontra seu lugar – não porque foi “adaptado”, mas porque foi reconhecido como parte essencial do processo.

Considerações Finais

A experiência vivenciada na Clínica “Espaço Transformação” revelou que o Teatro, mais do que uma linguagem artística, é uma ferramenta potente de escuta, mediação e transformação. Trabalhar com crianças e adolescentes autistas nesse contexto permitiu compreender que as práticas inclusivas não dependem apenas de estrutura física ou de protocolos formais, mas, sobretudo, de uma postura ética e afetiva que reconheça o outro como legítimo em sua diferença.

Ao longo do processo, foi possível observar que os jogos teatrais, quando mediados com intencionalidade e respeito, criam ambientes de confiança que favorecem o vínculo, a expressão e a aprendizagem. Crianças que inicialmente mantinham distância afetiva passaram a se aproximar; outras, que não falavam, encontraram no corpo, no ritmo e na repetição um canal para comunicar desejos e sensações. Cada aluno, a seu modo, construiu formas singulares de estar em cena, revelando que a presença pode ser expressa de muitas maneiras.

A inclusão, nesse contexto, não foi entendida como assimilação, mas como

convivência com o diverso. Em vez de buscar normalizar comportamentos ou corrigir “déficits”, a prática pedagógica priorizou a escuta ativa das particularidades de cada sujeito. Essa escuta ampliada – que considera o olhar, o gesto, a pausa, o silêncio – foi a base para a construção de uma pedagogia do encontro, onde cada aluno pode ser autor de sua experiência.

O estudo também mostrou que os interesses específicos, muitas vezes tratados como sintomas clínicos, podem se tornar motores da criação, do vínculo e da aprendizagem. Ao incorporar os temas e preferências dos alunos nas atividades teatrais, ampliou-se sua participação e fortaleceu-se sua autonomia. Em vez de tentar encaixá-los em planos pré-estabelecidos, o processo construiu-se a partir de seus modos de existir, permitindo a emergência de cenas autênticas, ricas em sentido e afeto.

A articulação entre Teatro, educação e neurodiversidade revelou-se um campo fecundo de reinvenção das práticas pedagógicas. Ao confrontar os limites do modelo escolar normativo e capacitista, a experiência da clínica propôs caminhos alternativos, nos quais o conhecimento não é transmitido verticalmente, mas criado coletivamente. Esse movimento exigiu escuta interdisciplinar, disposição para o improviso e abertura para o inesperado.

O papel do professor de Teatro, nesse processo, também foi ressignificado. Longe de ser apenas um transmissor de conteúdo, ele atuou como mediador, provocador, escutador e coautor. A construção das cenas e dos jogos foi feita em parceria com os alunos, com a equipe clínica e com as famílias. Essa postura colaborativa rompeu com a lógica da autoridade unidirecional e fortaleceu uma ética da corresponsabilidade.

A prática também evidenciou a importância de ambientes que valorizem a expressividade corporal como forma legítima de linguagem. Muitos dos avanços observados nos alunos ocorreram por meio de gestos, movimentos, ritmos e improvisações não verbais. O Teatro, ao colocar o corpo no centro do processo, legitimou essas manifestações e contribuiu para que os alunos se reconhecessem como sujeitos de expressão e criação.

Outro ponto importante foi a construção do pertencimento. As apresentações internas, as cenas criadas em grupo e os jogos coletivos não apenas permitiram aos alunos compartilharem suas produções, mas também serem reconhecidos por seus colegas, professores e familiares. Esse reconhecimento gerou vínculos, orgulho e alegria, elementos que raramente fazem parte do cotidiano de muitas crianças neurodivergentes em contextos excludentes.

O acompanhamento próximo da equipe multidisciplinar foi decisivo para que a prática teatral mantivesse sua potência inclusiva. Psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e terapeutas dialogaram constantemente com o professor de Teatro, trocando observações,

ajustando propostas e celebrando conquistas. Essa articulação assegurou que as intervenções fossem integradas, éticas e coerentes com os projetos terapêuticos de cada aluno.

As contribuições deste estudo não pretendem servir como modelo universal, mas como inspiração para outras práticas que se proponham a acolher a diferença com respeito e sensibilidade. O que se viveu na clínica é, acima de tudo, a demonstração de que a inclusão é possível, desde que se esteja disposto a escutar e transformar-se no processo. Essa transformação começa pelo reconhecimento de que a diferença é constitutiva da experiência humana, e não um desvio a ser corrigido.

Em termos teóricos, a experiência reafirma o valor de perspectivas que articulam ciência, arte e cultura na formação dos sujeitos. Autores como Fonseca, Grandin, Sacks e Gaiarsa contribuíram para pensar o autismo para além da clínica, compreendendo-o como parte da diversidade humana e como fonte de ensinamento. O Teatro, nesse horizonte, opera como linguagem de reconciliação entre o sujeito e o mundo.

Os dados e reflexões apresentados ao longo deste artigo indicam que a escuta dos talentos, dos interesses e dos gestos singulares é um dos caminhos mais eficazes para a construção de práticas inclusivas. Em lugar de rotular ou padronizar, o educador é convocado a observar, acolher e criar junto. A potência está, justamente, naquilo que escapa ao plano, naquilo que emerge do encontro.

O autismo, nessa vivência, deixou de ser compreendido apenas como diagnóstico e passou a ser vivido como diferença. Uma diferença que ensina, que provoca, que amplia. As crianças autistas revelaram caminhos de aprendizagem, de afeto e de invenção que dificilmente seriam acessados por vias tradicionais. Elas ensinaram que o silêncio também comunica, que o movimento tem intencionalidade e que o brincar pode ser um modo de existir.

Ao final deste percurso, resta o reconhecimento de que a arte não apenas inclui, mas transforma. Transforma os espaços, os tempos, as relações e os sujeitos. O Teatro, por sua natureza colaborativa e sensível, mostrou-se capaz de romper muros simbólicos e construir pontes entre mundos muitas vezes isolados por barreiras sociais, pedagógicas e afetivas. Ele deu voz aos que não falam, corpo aos que não dançam, presença aos que não eram vistos.

Incluir, portanto, é mais do que permitir a entrada de alguém em um espaço. É garantir que esse alguém possa permanecer, criar, pertencer e transformar esse espaço. A prática desenvolvida na Clínica “Espaço Transformação” foi, acima de tudo, uma prática de escuta – escuta do outro, de si, do corpo e do silêncio. E, como toda escuta verdadeira, ela também se fez resposta.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed., texto rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n.º 5, de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. **Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject**. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Sage Pubs, Thousand Oaks, California, 2000. p. 733-768.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236–253, 2014. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v31n96a02.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GAIARSA, Jose Angelo. **O corpo fala**. 15 jan. 2021. 150,7 KB. Documento em PDF, 6 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x5x18nx>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GRANDIN, Temple. **Thinking in Pictures: and other reports from my life with autism**. New York: Vintage Books, 2. ed. expandida, jan. 2006. Originalmente publicado em 1995. Disponível em: <http://iwtf.ie/wp-content/uploads/2014/05/TEMPLE-GRANDIN-Thinking-In-Pictures.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MACEDO, Lino de. **Os jogos e sua importância na escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 93, p. 5–10, maio 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n93/n93a01.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 515–533, set. 2011. Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência e saúde coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. 2021. 792,4 KB. Documento em PDF, 197 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8sesv5s>. Acesso em: 15 jul. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

3. MEMORIAL PRÁTICO-REFLEXIVO DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE: O TEATRO COMO LINGUAGEM DE AFETO, ESCUTA E INCLUSÃO

Jean Jackson de Barcelos

Resumo

Este texto, de natureza memorialista e reflexiva, compõe o terceiro eixo de desta pesquisa e tem como objetivo revisitar criticamente a trajetória docente do autor a partir das experiências com o ensino de Teatro em contextos diversos – escolas públicas, espaços clínicos e territórios periféricos. Por meio de uma narrativa encarnada e sensível, o texto articula vivência e teoria na construção de uma pedagogia que tem no corpo, na escuta e no afeto seus pilares fundamentais. O Teatro é compreendido não apenas como linguagem estética, mas como dispositivo político, ético e inclusivo, especialmente na atuação com crianças neurodivergentes. A partir de referenciais como Paulo Freire, bell hooks, Augusto Boal e Jorge Larrosa, o memorial propõe uma ruptura com o modelo normativo de ensino e reafirma o valor das práticas corporais e poéticas como caminhos para a aprendizagem e para a construção de pertencimento. Trata-se de uma escrita que narra, analisa e denuncia, mas também afirma: o Teatro, quando praticado como linguagem viva e partilhada, pode se constituir como território de reinvenção de si e do outro, como ato pedagógico que transforma a cena cotidiana em possibilidade de mundo. O memorial assume, assim, caráter formativo, político e afetivo.

Palavras-chave: Memorial Reflexivo; Docência; Teatro; Inclusão; Neurodiversidade.

Abstract

This text, memorial and reflective in nature, constitutes the third component of this research and aims to critically revisit the author's teaching trajectory through experiences with theater education in diverse contexts – public schools, clinical spaces, and peripheral territories. Through an embodied and sensitive narrative, the text connects lived experience and theory in the construction of a pedagogy grounded in the body, listening, and affection. Theater is understood not only as an aesthetic language but also as a political, ethical, and inclusive tool, especially in work with neurodivergent children. Drawing on thinkers such as Paulo Freire, Bell Hooks, Augusto Boal, and Jorge Larrosa, the article challenges normative educational models and reaffirms the value of bodily and poetic practices as paths to learning and belonging. This writing not only narrates, analyzes, and denounces but also affirms: theater, when practiced as a living and shared language, becomes a space for self and collective reinvention, a pedagogical act that transforms everyday scenes into possibilities for world-making. The memorial thus assumes a formative, political, and affective dimension.

Keywords: Reflective Memorial; Teaching; Theater; Inclusion; Neurodiversity.

O AUTOR

Eu sou Jean Jackson de Barcelos, professor de Artes Cênicas, educador-pesquisador e artista com trajetória profundamente enraizada nas experiências socioculturais dos territórios periféricos do Rio de Janeiro. Minha formação docente é marcada pelo engajamento em projetos comunitários como a “Usina de Cidadania” e o “Teatro em Comunidades”, da UNIRIO, onde desenvolvi práticas teatrais voltadas à inclusão, ao pertencimento e à escuta ativa. Ao longo de minha atuação em escolas públicas, clínicas e projetos sociais como o “Bola pra Frente” e o “Mulheres Mil”, consolidei uma Pedagogia do Afeto, centrada no Teatro como linguagem de acolhimento, cuidado e transformação. Atualmente, como professor substituto no Colégio de Aplicação da UFRJ, sigo investigando as possibilidades do Teatro Inclusivo em contextos escolares, reafirmando minha convicção de que ensinar Arte é, antes de tudo, um gesto político e humanizador.



Imagem 1 – Retrato do professor e pesquisador Jean Barcelos no espaço da Clínica “Espaço Transformação”, local de desenvolvimento da pesquisa e prática pedagógica com alunos neurodivergentes. Registro realizado para fins de identificação e contextualização do memorial.

1. INTRODUÇÃO

Escrever este memorial não é apenas relatar uma trajetória – é performar, com palavras, os gestos, encontros e afetos que atravessaram minha formação docente enquanto sujeito periférico, negro, artista e educador. Como lembra Larrosa (2002), “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura”. E é nesse sentido que este texto se configura: como um exercício de escuta de si, de elaboração coletiva da memória e de afirmação ética de uma pedagogia que emerge do corpo, da cena e do território.

Minha trajetória não começou em uma sala de aula tradicional, tampouco foi guiada exclusivamente por currículos formais. Ela nasceu nas vielas de Mangueiras, nos palcos improvisados da periferia, nas rodas de Teatro comunitário e nos olhares atentos de quem via, na Arte, uma possibilidade de respirar. Como afirma Freire (2011), “ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo”. O meu exemplo é meu corpo em movimento: ora em fuga, ora em presença. Corpo que dança, improvisa, silencia e reaparece em cena – mesmo quando o mundo tenta apagá-lo.

Ao longo da vida, aprendi que a escola nem sempre é o lugar da escuta. Mas o Teatro pode ser. Foi no Teatro que encontrei o primeiro espaço de pertencimento. Não se tratava apenas de atuar ou memorizar falas, mas de criar, coletivamente, territórios simbólicos onde meus pares e eu pudéssemos existir de modo pleno, sem pedir licença. A cena se tornava abrigo, espelho e ensaio de uma vida possível. E é por isso que falar sobre minha docência exige recuperar essa trajetória de corpo, afeto e criação.

Na periferia do Rio de Janeiro, onde cresci, as ausências institucionais eram concretas: escolas precárias, ausência de políticas públicas e uma constante luta contra o apagamento. Mas, paradoxalmente, foi nesse vácuo de garantias que a potência do encontro emergiu. A “Usina de Cidadania”, onde tive meu primeiro contato com a Arte, não era apenas um projeto social. Era um lugar de reinvenção. Ali, com doze anos, fui iniciado por Patrícia Zamppirele na linguagem do Teatro – não como técnica, mas como possibilidade de escuta e comunhão.

Esse início não foi isolado. Ele ecoa em uma longa tradição de resistências nas margens, em que o saber não vem embalado em apostilas, mas transmitido na vibração dos tambores, nos corpos que encenam a dor e a esperança, nas mãos que constroem coletivamente os cenários da vida. A educação, quando vivida a partir desse lugar, se transforma radicalmente. Como bem observa bell hooks (2013):

Certas pessoas acham que todos os que apoiam diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro. Talvez seja essa a percepção mais errônea da diversidade cultural. Embora haja entre nós um pessoal excessivamente zeloso que pretende substituir um conjunto de absolutos por outro, mudando simplesmente o conteúdo, essa perspectiva não representa com precisão as visões progressistas de como o compromisso com a diversidade cultural pode transformar construtivamente a academia. Em todas as revoluções culturais há períodos de caos e confusão, épocas em que graves enganos são cometidos. Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos quanto aquilo que eles estudam abarquem todas as dimensões dessa diferença (hooks, 2013, p. 49).

É dessa diversidade – construída na experiência e não na norma – que este memorial se alimenta. A academia, para mim, só faz sentido se for lugar de escuta das margens, das brechas, dos corpos que performam conhecimento. Por isso, minha escrita não busca neutralidade, mas comprometimento com o vivido. Como afirma Evaristo (2017), “meu texto é meu corpo, é minha carne e minha pele”.

Minha docência nasce dessa encruzilhada entre o fazer artístico e a urgência da escuta. Ao longo da minha caminhada, percebi que o Teatro é menos sobre técnica e mais sobre presença. É sobre estar com o outro, ouvir sem pressa, criar zonas de contato onde o silêncio também ensina. Essa ética da presença tem sido meu alicerce, especialmente nos trabalhos com estudantes atípicos, como os que reencontrei na Clínica “Espaço Transformação” e nas salas inclusivas da UFRJ.

Não é possível falar da minha formação sem mencionar a imensa importância dos alunos. Sujeitos que me ensinaram a reaprender a ensinar. Cada gesto deles é lembrança viva de que o educador não é aquele que detém respostas, mas aquele que se dispõe a errar junto, a rir junto, a cair e levantar junto. Como diz Freire (2011), “ensinar exige alegria e esperança”. E é isso que me move: a esperança tecida no cotidiano, na escuta do que é outro, na invenção do possível.

Escrever este memorial é, portanto, inscrever minha existência num campo acadêmico que, muitas vezes, silencia trajetórias como a minha. Mas também é ato de resistência e reinvenção. O Teatro me ensinou que toda cena começa com um corpo em estado de escuta. É com esse corpo que escrevo – aberto, tenso, esperançoso. Porque, para mim, educar é também performar um mundo em que todos tenham direito à palavra, ao gesto e à presença.

1. A Primeira Plateia: A “Usina de Cidadania” como Espaço de Pertencimento

Aos doze anos, cruzei pela primeira vez os portões da “Usina de Cidadania”, localizada na Refinaria de Manguinhos³. O que para muitos era apenas um projeto social, para mim foi um espaço de transformação profunda. Em meio a vozes periféricas, encontrei abrigo, pertencimento e escuta. Foi ali que tive meu primeiro contato com o Teatro e descobri que havia um lugar possível para o meu corpo em cena. A experiência ultrapassava o palco: ela me atravessava por inteiro e passava a formar parte da minha constituição como sujeito.

A fotografia a seguir registra um fragmento desse início. Não se trata apenas de um retrato, mas de um vestígio sensível de um tempo em que o Teatro começou a me atravessar como linguagem, gesto e existência. Estar ali, como aluno da Usina, foi o primeiro passo na construção do educador que hoje me reconheço sendo. A imagem guarda em si o afeto, a descoberta e a potência do pertencimento.

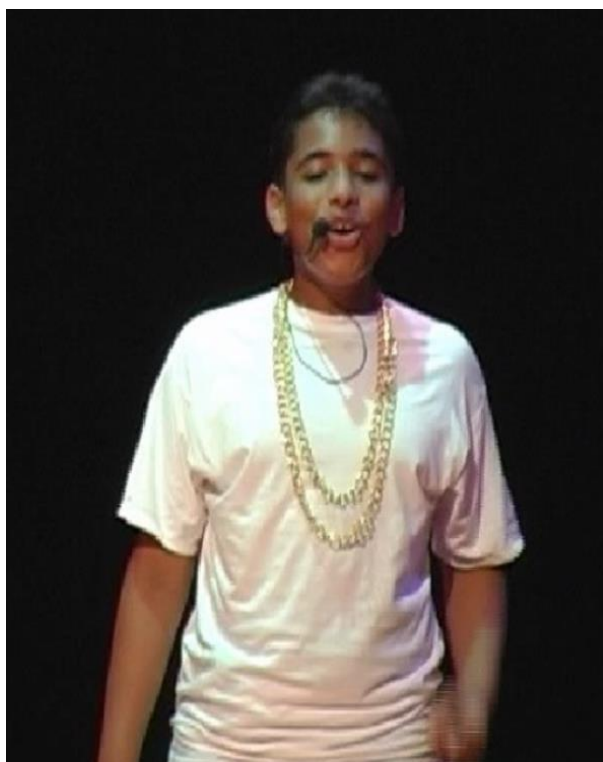


Imagem 2 – Jean Barcelos durante o espetáculo “Salve Rio”, apresentado na Usina de Cidadania em 2007. Atividade integrante do projeto sociocultural da instituição, voltada à iniciação artística de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

³ A Usina da Cidadania (UDC) está localizada na Avenida Brasil 3141- parte. É um projeto social da Refinaria de Manguinhos, criado em 1997, que trabalha para o desenvolvimento social de mais de 700 crianças e adultos moradores das 30 comunidades dos bairros de Manguinhos, Benfica, São Cristóvão, Bonsucesso, Caju e Maré.

A professora Patrícia Zamppirele foi peça essencial nesse processo. Sua presença não se limitava à transmissão de conteúdos: ela criava espaço para o sentir, para o experimentar e para o criar coletivo. Sua prática era marcada por respeito ao tempo de cada um e por uma escuta genuína, que fazia com que cada criança se sentisse visível. Hoje, compreendo que esse ambiente de acolhimento produzia mais do que experiências teatrais – ele cultivava vínculos. E foi nessa relação afetiva e estética que comecei a vislumbrar a educação como campo de possibilidade.

As atividades propostas incluíam jogos, improvisações e rodas de conversa que articulavam corpo, voz e imaginação. Essas práticas revelavam, ainda que de forma intuitiva, dimensões cognitivas importantes para o desenvolvimento infantil. De acordo com Bastos, Moraes e Cordeiro (2015), os jogos dramáticos atuam na elaboração de significados e na ampliação das experiências sociais e afetivas. Cada exercício proposto naquela sala improvisada de Teatro colaborava para a construção da nossa subjetividade e do senso de coletividade.

Um dos momentos mais marcantes foi quando apresentamos uma adaptação de “Os Saltimbancos”. Os ensaios eram realizados com poucos recursos, mas muita dedicação. Na ausência de figurinos profissionais, usamos o que tínhamos à mão: panos coloridos, papelão e criatividade. A foto registrada ao final do último ensaio – com os alunos da Escola Municipal Euclides Cunha, uniformizados e sorridentes – simboliza a potência daquele processo. Inserida aqui, essa imagem representa a concretização simbólica do pertencimento que a Usina proporcionava.



Imagem 3 – Cena do espetáculo “Os Saltimbancos”, encenado por alunos do 6º ano da Escola Municipal Euclides da Cunha sob orientação do prof. Jean Barcelos (2023).

A memória desse ensaio vive comigo até hoje, porque naquele momento não encenávamos apenas uma peça infantil – nós experimentávamos a dignidade de sermos protagonistas das nossas próprias narrativas. O processo criativo estava ancorado nas vivências do grupo e nos cotidianos periféricos que habitávamos. O Teatro, ali, não era ensaio para a vida. Era a própria vida. A dimensão educativa não era formal, mas profundamente transformadora.

A cada aula, a Usina se consolidava como espaço de experimentação e de liberdade. Ninguém era excluído por timidez ou dificuldade de expressão. Cada gesto, cada tentativa era validada como forma legítima de presença. Essa valorização da escuta e do afeto criou, em mim, o desejo de fazer o mesmo por outros. Ainda que eu não compreendesse plenamente o que estava sendo gestado, intuía que aquele tipo de prática – acolhedora, coletiva e artística – deveria se repetir em outros territórios.

Com o passar dos anos, compreendi que a pedagogia vivenciada ali estava relacionada ao desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da empatia. Os jogos teatrais estimulavam a percepção do outro, a capacidade de agir em conjunto e de improvisar diante das dificuldades. Bastos, Moraes e Cordeiro (2015) defendem que essas experiências promovem a cooperação e a aprendizagem ativa – fundamentos que levo para todas as práticas docentes que desenvolvo hoje.

O processo educativo na Usina era guiado por um fazer que reconhecia os saberes da infância e valorizava a diversidade de expressão. Em vez de impor modelos, o Teatro nos convidava a criar os nossos. A improvisação não surgia da falta, mas da abundância de desejo. Tínhamos pouco material, mas muita imaginação. E era nessa conjunção que nasciam as cenas mais potentes – cenas que refletiam nossa realidade e, ao mesmo tempo, nos permitiam reinventá-la.

Essa perspectiva de formação me leva a reafirmar que a Usina foi mais do que o primeiro palco: foi o primeiro lugar em que me senti parte de um coletivo onde ser artista era legítimo, onde ser menino da favela não era obstáculo, mas ponto de partida. Esse sentimento de pertencimento foi o alicerce da minha escolha profissional. Ensinar, para mim, sempre esteve associado a essa memória: a de alguém que foi acolhido em sua inteireza e que, por isso, deseja acolher outros em seus processos.

Hoje, com a distância do tempo e a vivência de outros espaços, posso reconhecer a centralidade dessa experiência inicial. A prática pedagógica que desenvolvo atualmente – nas escolas públicas, clínicas e projetos sociais – ainda guarda os traços daquelas primeiras oficinas: o respeito à escuta, o uso do corpo como ferramenta expressiva, a valorização

do jogo como aprendizagem. A “Usina de Cidadania”, portanto, não foi apenas o início. Foi fundação. E, como toda fundação sólida, permanece sustentando o que vem depois.

3. O Reencontro com a Arte: UNIRIO e o Projeto “Teatro em Comunidades”

A entrada na Licenciatura em Teatro, em especial o contato com o projeto “Teatro em Comunidades”, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), marcou um reencontro com a Arte que ultrapassou o gesto individual. Foi o início de um processo coletivo de reconstrução, de escuta e de prática teatral atravessada por afeto e pertencimento. As oficinas realizadas na Lona Cultural da Maré abriram espaço para que eu não apenas voltasse a atuar, mas refletisse sobre o lugar da universidade nos territórios periféricos.

A coordenadora do projeto, Profa. Dra. Marina Henriques, teve papel fundamental nesse processo. Foi sob sua orientação que retomei a experiência artística, inicialmente como aluno e, mais adiante, como estagiário. Seu olhar atento e sua escuta acolhedora fizeram com que eu me sentisse autorizado a estar ali, mesmo com todas as inseguranças trazidas de uma trajetória periférica. O projeto não era apenas um espaço de formação técnica, mas de reconhecimento mútuo, de legitimação de saberes diversos e de valorização da experiência como fonte de aprendizagem.

Participar do “Teatro em Comunidades” foi, para mim, a confirmação de que o fazer teatral precisa estar comprometido com as realidades dos sujeitos. Ao longo de cinco anos, participei de oficinas que reuniam adolescentes, jovens e moradores das comunidades do entorno. A Arte não era usada como enfeite ou ocupação ociosa. Era ferramenta de escuta, de organização coletiva e de produção de subjetividades. Ao ver jovens se reconhecendo em cena, encontrei também minha própria voz.

Foi um processo de formação mútua, em que todos aprendiam – com e entre si. A pedagogia ali praticada não se ancorava em modelos tradicionais ou hierarquizados. O foco era o processo, e não o produto. Os encontros começavam com jogos e improvisações que despertavam sensações, provocavam escuta, desafiam os corpos e ampliavam repertórios. Havia espaço para errar, para hesitar, para experimentar. Essa liberdade era essencial para que os participantes pudessem se expressar de forma autêntica.



Imagem 4 – Ensaio do Projeto de Extensão “Teatro em Comunidades” (UNIRIO, 2012), com estudantes e moradores da comunidade da Maré. Atividade realizada no espaço comunitário local, voltada à criação de cenas sobre identidade e território.

E foi nesse ambiente que compreendi que o Teatro pode e deve ser um campo de invenção compartilhada.

As crianças e adolescentes da Maré traziam para as oficinas suas histórias, seus gestos, suas linguagens. Cada fala era atravessada pela vivência do território, e o palco se tornava uma extensão do cotidiano, sem perder a potência poética. Essa relação entre experiência e criação é apontada por Bastos, Moraes e Cordeiro (2015) como um dos pilares do jogo dramático e teatral na infância. Ao discutirem o papel dessa prática na educação, afirmam:

O trabalho voltado para o jogo dramático e teatral na Educação Infantil não tem por objetivo formador voltar-se para as finalidades relacionadas à arte teatral, como encenar uma peça ou espetáculo, como muitas vezes acontece nas escolas em momentos de festas ou datas comemorativas, com temáticas específicas, mas estimular as crianças a jogarem cenicamente, a personificarem tipos, a movimentarem-se, a solucionarem problemas, a improvisarem, a criarem a partir de seus repertórios culturais (BASTOS; MORAIS; CORDEIRO, 2015, p. 79).



Imagem 5 – Espéculo nas Ondas da Maré – “Teatro em Comunidades”, desenvolvida em 2012 na Maré. Participaram jovens e adultos da comunidade em atividade de criação cênica coletiva.

Esse princípio se desdobrava de maneira evidente nas oficinas da UNIRIO. O Teatro não era praticado com o objetivo de criar “peças” no sentido convencional, mas de abrir caminhos expressivos, de valorizar o repertório de cada sujeito. A cena nascia do gesto simples, da memória ativada, da escuta coletiva. A diversidade cultural dos participantes não era problema a ser resolvido, mas riqueza que dava forma aos processos criativos.

Como estagiário, tive a oportunidade de mediar oficinas, de propor jogos e de acompanhar o desenvolvimento dos grupos. Foi nesse papel que desenvolvi minha escuta pedagógica: atenta, sensível, responsiva. Em um dos encontros, um adolescente que quase não falava nos primeiros dias criou, a partir de uma improvisação corporal, uma cena inteira que comoveu o grupo. Naquele momento, entendi que educar também é sustentar o tempo do outro, é estar presente sem antecipar a resposta, é confiar no processo.

A vivência no projeto reafirmou para mim que a universidade pública tem um papel social que vai além da produção acadêmica. Ao se abrir para os territórios populares, a UNIRIO contribuía para a construção de pontes entre saberes, entre vidas, entre mundos. Essa articulação entre universidade e comunidade ressignificava a noção de “extensão”: não como caridade ou doação de saber, mas como troca, como encontro de saberes legítimos.

Durante esses anos, escrevi cadernos de campo, registrei cenas, fotografei momentos e escutei muitas histórias. Esse material se tornou parte de mim, e hoje compõe as bases da pesquisa que desenvolvo no mestrado. As práticas vividas naquele contexto alimentam não só minha atuação docente, mas também minha escrita e minha escuta como pesquisador. Elas me lembram, diariamente, de que não se educa sem compromisso, sem presença e sem afeto.

Uma das imagens que guardo com mais carinho daquele período é a dos alunos do projeto “Bola pra Frente”, onde também lecionei Teatro durante minha formação. A cena, registrada em uma apresentação comunitária, mostra os jovens em roda, preparados para entrar em cena. Cada olhar, cada gesto, revela a entrega que o Teatro promovia. Essa fotografia não apenas documenta um momento, mas materializa a essência do que aprendi naquele tempo: que o Teatro é encontro, é voz, é respiro coletivo.



Imagem 6 – Oficina de Teatro do Projeto Social “Bola pra Frente”, desenvolvida com crianças de 7 a 12 anos no contraturno escolar. Atividade de jogos teatrais e expressão corporal voltada à integração e cooperação entre os participantes.

A UNIRIO, nesse contexto, não foi apenas o lugar onde cursei a Graduação. Foi o lugar onde reaprendi a me escutar. A cada oficina, a cada partilha, a cada cena improvisada, reencontrava partes de mim que haviam sido silenciadas. E esse reencontro foi o que me permitiu desejar ser professor não por falta de opções, mas por convicção. O fazer docente nascia ali, entre falas tímidas, palmas calorosas e risos compartilhados.

Hoje, muito do que aplico nas escolas e na Clínica tem origem nesse período. Os jogos que uso para ativar o corpo, as estratégias para acolher o silêncio, a escuta como base da criação, tudo isso tem raízes nas práticas do “Teatro em Comunidades”. Mais do que uma experiência universitária, foi um marco de formação Ética, Estética e Política. Um ponto de virada. Um novo começo.

4. A Formação Acadêmica e O Sentido Político da Docência

Em 2014, fui aprovado no Teste de Habilidade Específica (THE) e ingressei no curso de Licenciatura em Teatro da UNIRIO. Aquela aprovação foi mais que uma conquista pessoal: foi uma abertura de mundo. Pela primeira vez, atravessava os portões de uma universidade pública como aluno. O que se iniciava ali não era apenas uma formação acadêmica, mas um mergulho em experiências que reconfigurariam meu olhar sobre a Arte, sobre o Ensino e sobre minha própria história.

A vivência universitária ampliou horizontes que antes me pareciam inalcançáveis. No início, o sentimento era de inadequação. Eu carregava o peso de ser o primeiro da família a entrar numa universidade, de vir de uma escola pública na periferia, de não ter domínio das linguagens acadêmicas. Mas a sala de aula, aos poucos, se tornou território de resistência. E, como nos ensinou Paulo Freire (2011), “ensinar exige coragem para enfrentar os preconceitos de classe, raça e cultura”. Essa coragem me acompanhou ao longo de toda a graduação.

Entre os projetos que marcaram esse período está o “Teatro na Prisão”, no qual lecionei em uma unidade prisional. Ali, o fazer artístico adquiriu uma dimensão radical. Os alunos internos, privados de liberdade, transformavam cada oficina em um ato de reinvenção. O palco era mínimo – muitas vezes, o chão de uma sala improvisada – mas o que ali se encenava era a própria luta por dignidade. Aquela experiência me ensinou que a liberdade não é uma condição espacial, mas uma conquista simbólica, e que a Arte pode ser canal para esse respiro.

Paralelamente, participei do programa “Mais Educação”, desenvolvendo atividades de Teatro com crianças da Maré em escolas públicas. Diferente do espaço prisional, ali encontrei os desafios da infância periférica: a evasão, a vulnerabilidade, a desnutrição, o silêncio. Mas também encontrei potência. Cada criança que criava uma cena, que ria de um improviso, que batia palmas para o colega, revelava a força que a Arte possui para transformar a sala de aula em um espaço de partilha, escuta e criação coletiva.

Essas práticas me fizeram perceber que minha formação não poderia estar dissociada

de um compromisso ético e político. Ensinar não era uma escolha neutra. Ao me tornar professor de Teatro, eu assumia a responsabilidade de criar contextos em que a arte pudesse ser uma linguagem de inclusão, e não de exclusão. Como diz Larrosa (2002):

Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas (LARROSA, 2002, p. 24).

Esse “afã de mudar as coisas” passou a fazer parte da minha identidade docente. Em cada projeto, em cada oficina, em cada cena, buscava não apenas ensinar técnicas teatrais, mas provocar deslocamentos, afetar subjetividades, escutar histórias. A Arte que praticava na graduação – e que ensino hoje – carrega esse desejo de transformação. Não de forma impositiva, mas como possibilidade sensível de invenção de mundos.

Na UNIRIO, além da prática, a teoria também se mostrou indispensável. Estudar autores como Augusto Boal, bell hooks, Paulo Freire e Clarisse Bastos me ofereceu ferramentas para pensar o Teatro e a Educação como territórios políticos. As leituras não apenas embasavam minhas ações, mas também problematizavam meus limites. A convivência com colegas de diferentes realidades também me ensinou muito. Nas trocas, aprendi a valorizar saberes plurais e a reconhecer que não há uma única forma legítima de ser professor ou artista.

Durante os estágios obrigatórios, atuei em escolas públicas da Maré, ensinando Teatro para crianças e adolescentes. Ali, pude aplicar práticas que haviam sido testadas em contextos diversos. Um exercício de improvisação, por exemplo, era adaptado para incluir gestos cotidianos, palavras do território, histórias familiares. As cenas nasciam da escuta, e não da imposição de roteiros. As turmas, mesmo com estrutura precária, mostravam grande envolvimento com o fazer artístico, provando que a Arte resiste onde há afeto e abertura.

Nesses contextos, compreendi que ensinar Teatro é mais do que oferecer atividades. É criar rotinas de cuidado, estabelecer vínculos e respeitar o tempo do outro. Em turmas com muitos alunos, por vezes cansados ou inseguros, pequenos gestos – como chamar pelo nome, reconhecer um avanço, acolher um silêncio – faziam toda a diferença. Essa escuta ativa e sensível, que aprendi na prática, tornou-se um dos pilares da minha pedagogia.

A universidade foi, para mim, espaço de reinvenção. Ao longo da graduação, deixei de ser apenas aluno e me reconheci como sujeito de ação, como educador em formação. As experiências vividas não foram apenas complementares à formação teórica – elas a atravessaram por completo. Não era possível pensar Teatro sem pensar em política, em ética,

em território. Minha prática docente começou ali, no cruzamento entre o corpo que atua, a escuta que acolhe e o saber que se compromete.

Uma imagem que representa bem esse momento é a da apresentação de fim de semestre com alunos da escola pública em que estagiei. Na foto, vemos crianças sorrindo, com figurinos improvisados, cercadas por cartazes feitos em sala. Ao fundo, uma parede de alvenaria descascada. Mesmo com todos os desafios estruturais, aquela apresentação simbolizava vitória: dos alunos, da escola, da arte. Essa imagem deve ser inserida aqui, como testemunho visual de que a docência nasce nos detalhes e resiste nos afetos.



Imagem 7 – Aula de Teatro realizada na Clínica “Espaço Transformação”, com turma mista de crianças e adolescentes neurodivergentes (faixa etária de 8 a 14 anos). Atividade de integração corporal e reconhecimento do espaço cênico, desenvolvida como parte do módulo inicial de jogos teatrais inclusivos.

Essa prática reafirmou o que já havia aprendido na infância e na adolescência: a Educação, quando aliada à Arte, se torna um ato de resistência. Ensinar Teatro na escola pública é enfrentar, cotidianamente, os limites impostos por políticas educacionais excludentes, por estruturas precárias, por preconceitos contra o valor das Artes. Mas também

é apostar na potência criadora dos sujeitos, na beleza do gesto improvisado, na força do coletivo.

Ao final da graduação, carregava comigo não apenas um diploma, mas uma ética de atuação. O compromisso com a escuta, a valorização das experiências populares, a crença na arte como direito – tudo isso foi cultivado nos corredores da UNIRIO, nas salas de aula da Maré, nas rodas de conversa com colegas e professores. A docência, para mim, passou a ser um campo de reinvenção constante, onde cada encontro com os alunos exige presença, escuta e responsabilidade.

A experiência universitária também me ensinou que a docência é um processo contínuo de formação. Não se trata de algo que se conquista e se estabiliza, mas de um movimento permanente de autoconhecimento e de abertura ao outro. Cada contexto, cada aluno, cada cena é uma oportunidade de aprender novamente. Por isso, sigo em formação, atento às práticas, aos afetos e aos deslocamentos que o ensino me provoca.

5. O Teatro Inclusivo: Caminhos com Crianças Autistas

Em 2021, iniciei minha atuação no Colégio Intellectus, unidade da Freguesia, como professor de Teatro para turmas do Ensino Fundamental I em período integral. Foi minha primeira experiência formal com crianças com deficiência – alunos que se tornaram marcos afetivos e pedagógicos em minha trajetória docente. O contato com essas crianças transformou radicalmente minha maneira de ensinar e de compreender a Arte como linguagem sensível, acessível e ética. Naquele contexto, percebi que os métodos até então utilizados não se mostravam eficazes. O improviso, a escuta e a adaptabilidade se tornaram os pilares do processo. O aluno com diagnóstico de autismo, reagia de forma intensa aos sons. Outro, com síndrome de Down, expressava-se mais por gestos do que por palavras. Aluna, também autista, preferia observar antes de se engajar nas atividades. Compreendi que era preciso reformular não apenas as estratégias, mas o próprio olhar: cada corpo ali apresentava uma dramaturgia própria.

O Teatro, enquanto linguagem que conjuga corpo, tempo e subjetividade, revelou-se um território fértil para esses encontros. O palco, muitas vezes simbólico, foi se constituindo a partir da escuta dos tempos internos de cada criança. Havia dias em que as oficinas se limitavam a uma roda de conversa silenciosa. Outros em que um simples jogo de espelho rendia descobertas emocionantes. Como lembra Temple Grandin (2006), muitas pessoas autistas pensam em imagens, vivenciam o mundo sensorialmente, e o Teatro, quando bem

orientado, pode ser ponte entre o sensível e o social.

Mais do que ensinar técnicas teatrais, o foco era construir um ambiente onde cada aluno pudesse se expressar com autenticidade, sendo valorizado em sua individualidade. Em vez de seguir roteiros rígidos, buscava-se um espaço aberto à criação coletiva e à escuta sensível. A cada interação, os vínculos se fortaleciam, e os jogos corporais eram adaptados para respeitar os limites físicos e emocionais dos participantes, promovendo o engajamento sem imposição de padrões pré-estabelecidos. Conforme discutido por Bastos, Morais e Cordeiro (2015), o objetivo dos jogos dramáticos na infância não está centrado na formação de artistas ou na montagem de espetáculos, mas na criação de oportunidades expressivas a partir dos repertórios culturais das próprias crianças.

Essa abordagem, centrada no afeto e na responsividade, favoreceu transformações importantes no modo como os alunos interagem com o grupo, com o espaço e com suas próprias expressões. O aluno 1, por exemplo, passou a improvisar personagens com liberdade e criatividade. O aluno 2 demonstrou avanços na tolerância a estímulos sonoros e começou a se interessar por narrativas coletivas. E a aluna 3, anteriormente mais introspectiva, demonstrou iniciativa ao propor dirigir uma cena. Essas experiências, longe de representarem marcos clínicos, foram compreendidas como conquistas simbólicas e pedagógicas, possibilitadas pelo Teatro como espaço de expressão, escuta e invenção.



Imagem 8 – Aula de Teatro realizada no colégio Intellectus, com turma mista de crianças e adolescentes neurodivergentes (faixa etária de 8 a 14 anos). Atividade de integração corporal e reconhecimento do espaço cênico, desenvolvida como parte do módulo inicial de jogos teatrais inclusivos.



Imagem 9 – Registro do professor Jean Barcelos com a turma de Teatro do Colégio Intellectus durante ensaio coletivo da Mostra Artística “Cenas Curtas”. Participaram alunos de diferentes níveis de apoio.

A convivência com essas crianças me levou a estudar com mais profundidade os aspectos neuropsicopedagógicos da aprendizagem. Fonseca (2014) destaca a importância das funções cognitivas e conativas no processo educativo, especialmente em contextos de diversidade. A prática teatral, ao envolver atenção, memória, coordenação e afetividade, se articula diretamente com essas funções. Isso fortaleceu minha compreensão de que o Teatro pode ser uma estratégia altamente eficaz no campo da educação inclusiva. Na sala de aula, desenvolvi dispositivos cênicos que respeitavam os modos de expressão dos alunos: bonecos, máscaras, tecidos coloridos, sons da natureza. Evitava estímulos visuais e sonoros em excesso, privilegiando a simplicidade e a clareza nos comandos. As crianças tinham liberdade para entrar e sair da roda, para observar antes de agir, para interagir à sua maneira. Essas pequenas licenças não diminuía o processo, ao contrário, ampliavam sua potência, pois reconheciam o direito de ser diferente. Era nítida a felicidade entre as crianças.

O trabalho em sala era sempre articulado com as famílias e com a equipe pedagógica. Reuniões periódicas, trocas de bilhetes e conversas informais reforçavam a dimensão comunitária do processo educativo. Muitas famílias relataram que os filhos demonstravam mais autonomia, desejo de comunicação e entusiasmo nos dias de Teatro. Para mim, esses relatos eram indícios de que o trabalho, embora silencioso e cotidiano, tinha efeitos profundos.

Essa experiência também me ensinou que a inclusão não pode ser apenas um discurso. Ela exige ações concretas, práticas reflexivas e escuta ativa. Como afirmam Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a colaboração entre educação especial e ensino regular é fundamental para que a inclusão se efetive de maneira ética e transformadora. O Teatro, nesse sentido, opera como uma zona de articulação entre diferentes saberes e tempos, permitindo que todos possam criar e aprender.

Com base nesses aprendizados, adaptei atividades clássicas da pedagogia teatral para torná-las acessíveis. O jogo do “espelho”, por exemplo, foi transformado em uma brincadeira com lanternas, onde o foco estava na observação e na sincronia dos movimentos. As improvisações verbais deram lugar a criações sonoras, gestuais ou visuais. Assim, construíamos juntos um vocabulário cênico mais plural, mais respeitoso e mais real.

Ao longo dos meses, o que se formava não era apenas um grupo de Teatro, mas uma comunidade estética e afetiva. Os alunos, antes tímidos ou incompreendidos, tornaram-se protagonistas de suas pequenas narrativas. Criávamos histórias sobre monstros gentis, animais falantes, aventuras em florestas encantadas. E, em cada uma delas, os afetos reais se misturavam à ficção, produzindo um tipo raro de beleza: aquela que nasce do encontro entre a escuta e a invenção.



Imagem 10 – Jean e seus alunos. Momento de encerramento da oficina de Teatro na Clínica Espaço Transformação. A turma trabalhou exercícios de improvisação e ritmo para o desenvolvimento da atenção conjunta.

O Teatro inclusivo, como pude viver intensamente nesse período, não se trata apenas de “adaptar” conteúdos ou atividades. Trata-se de transformar a própria lógica da sala de aula, compreendendo que cada sujeito chega com um modo único de estar no mundo. Essa escuta da diferença é também uma escuta da potência – uma aposta pedagógica em outras formas de construir conhecimento, de se comunicar e de estar com o outro.

A atuação com crianças atípicas me colocou diante de uma das maiores aprendizagens da docência: ensinar não é repetir técnicas, mas reinventar-se a cada encontro. E é nesse exercício de presença e abertura que o Teatro encontra sua vocação mais generosa: ser território comum, chão fértil, espaço seguro para que todos possam existir.

6. A Clínica como Espaço de Escuta, Pesquisa e Afeto

Ingressar na Clínica “Espaço Transformação”, localizada em Duque de Caxias, foi um divisor de águas em minha trajetória como artista-docente. Nesse ambiente pulsante e plural, atuei como professor de Teatro para crianças e adolescentes de 10 a 18 anos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A proposta inicial era simples: oferecer oficinas teatrais semanais. Contudo, desde o primeiro encontro, ficou evidente que ali se desenhava algo muito mais profundo – um campo de afetação e escuta radical, onde cada gesto, cada silêncio, cada olhar se convertia em matéria de pesquisa e criação.

Na convivência com os alunos, fui sendo reeducado no tempo. O Teatro, enquanto linguagem viva manifestava-se não por meio de grandes performances ou elocuições, mas naquilo que o corpo dizia em sua presença sutil. Um movimento de mãos, a mudança do ritmo respiratório, o deslocamento do olhar – tudo podia ser cena, tudo era linguagem. Como aponta Gaiarsa (2002), “o corpo fala”, e na clínica, aprendi que ele também sussurra, hesita e inventa outras formas de existir. Nessa ambiência, o improviso não era técnica: era escuta. Era presença.



Imagem 11 – Apresentação final da Mostra Artística “Cenas Curtas”, realizada no auditório da Clínica “Espaço Transformação”. Participação de alunos autistas e TDAH, com roteiro coletivo construído a partir dos jogos desenvolvidos nas aulas.

Essa escuta refinada, construída no entrelaçamento entre arte e clínica, demandava de mim mais do que planejamento técnico. Era preciso desaprender o controle, abrir mão de metas padronizadas e acolher o inesperado. Larrosa (2002) ensina que “a experiência não é o que nos acontece, mas o que fazemos com o que nos acontece” e foi nessa chave que o Teatro se revelou como território de elaboração. O que importava não era se o aluno decorava falas, mas se ele se autorizava a estar na cena, a existir com seu corpo pleno e indisciplinado.

A cada encontro, surgiam novas questões: como construir jogos sensíveis sem gerar ansiedade? Como respeitar a singularidade sensorial de cada aluno e, ao mesmo tempo, estimular a criação coletiva? Nessas interrogações, a pesquisa nascia. Como em Piaget, o jogo não era apenas diversão, mas uma via de conhecimento (Bastos; Moraes; Cordeiro, 2015). As crianças não simulavam emoções: elas testavam o mundo com seus corpos. E eu, como professor, era apenas mediador desse jogo – não o dono da regra, mas alguém disposto a reaprendê-la a cada cena.

No cruzamento entre a escuta clínica e o fazer teatral, compreendi que o afeto era o alicerce do processo pedagógico. Não se tratava de sentimentalismo, mas de responsabilidade com o outro. Como afirma Paulo Freire (2011), educar é um ato de amor, mas também de coragem. É preciso abrir-se ao outro como sujeito – mesmo (ou principalmente) quando ele se comunica por vias que escapam à norma. Na Clínica, vi adolescentes não-verbais criarem cenas com objetos, com gestos, com a pausa. Vi o silêncio virar partitura cênica.

Muitos dos alunos da clínica não seguiam uma lógica cênica convencional. Em vários casos, a expressão vinha pelo olhar fixo, pela recusa ao toque ou por uma sequência de movimentos repetitivos que, para quem sabe escutar, revelavam muito mais do que palavras. Foi nesse ambiente que comecei a entender, de forma viva, o que significava trabalhar com uma “pedagogia do gesto”. Como lembra Gaiarsa (2003)

[...] o corpo fala e, ao mesmo tempo, que nós estamos impedidos de ver o que ele vive falando ou mostrando. Ouvi-lo e VÊ-LO significa envolver-se e é perigoso. Compromete todos os valores estabelecidos de distância formal, social, profissional, preconceituosa ameaça fazer ruir toda a pirâmide de Poder (GAIARSA, 2003, p.89).

O Teatro que ali acontecia exigia o abandono das certezas – inclusive das certezas sobre o que é ensinar.

Longe de qualquer protocolo padronizado, a prática pedagógica exigia escuta ativa, presença plena e disposição para errar junto. Havia dias em que nenhuma atividade funcionava como previsto e ainda assim, algo acontecia. Um aluno que pela primeira vez tocava em um colega. Outro que inventava um som e repetia sozinho durante toda a aula.

Esses momentos, que passariam despercebidos em uma escola tradicional, na Clínica eram considerados conquistas poéticas. Como Temple Grandin (2006) descreve, o pensamento autista muitas vezes opera por imagens e padrões sensoriais únicos. Ao reconhecer isso, passei a valorizar também as formas não verbais e fragmentadas de comunicação que emergiam espontaneamente na sala.

Nesse ambiente, o Teatro não era um fim em si mesmo, mas um caminho possível para a presença. Jogos como “Câmera Lenta” e “Caminhar e Imitar” ganhavam sentidos múltiplos: eram exercícios, sim, mas também ensaios de afeto, de confiança e de pertencimento. Como alerta Fonseca (2014), o desenvolvimento cognitivo de sujeitos neurodivergentes envolve dimensões conativas e executivas que muitas vezes só se expressam em contextos de segurança emocional. Por isso, adaptar o tempo, o tom de voz e até mesmo a iluminação das salas era parte da mediação pedagógica.

Os encontros com os adolescentes – em especial os mais introvertidos ou não- verbais – também me ensinaram sobre os limites e potências da escuta. Alguns alunos só entravam na sala depois de observarem tudo por longos minutos. Outros só se aproximavam de objetos específicos. Um deles, por exemplo, só participava das aulas se pudesse vestir uma capa vermelha que mantínhamos no armário. Em vez de interditar esse gesto, acolhemos a capa como parte do ritual cênico. Era ela que permitia ao aluno “entrar em cena” – e isso, por si só, era um feito.

A cada encontro, compreendia que o Teatro não era sobre produzir cenas “apresentáveis”, mas sobre criar um campo de confiança em que os alunos pudessem existir com dignidade. Como defende Boal (2005, p.20), “o Teatro é uma arma, e é o povo quem deve empunhá-la”. Na Clínica, essa “arma” não era para atacar, mas para abrir passagem, passagem para o gesto reprimido, para a escuta invisibilizada, para a palavra que não se pronuncia, mas vibra no corpo. Ali, a potência cênica não estava no texto, mas na presença. E a estética se confundia com a ética do cuidado.

Aos poucos, a sala de aula tornava-se território de criação coletiva. Famílias começaram a relatar mudanças no cotidiano dos filhos: mais iniciativa para se vestir, aumento na comunicação por gestos ou sons, maior interesse por atividades em grupo. Ainda que não tenhamos registros sistematizados de todos esses relatos, a constância dos retornos confirmava o que se via nas aulas: o Teatro não apenas era possível, como também era necessário.

É importante frisar que essas transformações não ocorreram de forma linear. Houve momentos de crise, resistência e silêncio. Alguns alunos precisaram se afastar temporariamente. Outros retornaram depois de longos períodos. A instabilidade era parte do processo. E foi nesse movimento espiralado que a pesquisa se fortaleceu: ao reconhecer a vida como matéria pedagógica, cheia de desvios, hesitações e reinícios.

Retornar hoje a essas experiências é também revisitar o professor que fui (e que me tornei) naquele espaço. A Clínica me ensinou a ensinar com o corpo inteiro. A não me prender ao plano de aula, mas ao plano do encontro. A aceitar o erro como parte do jogo. Como nos lembra Larrosa (2002), a experiência educativa não é a aplicação de um saber, mas a abertura ao que ainda não sabemos e que só se revela no contato com o outro.

Finalizo este tópico reafirmando que a Clínica “Espaço Transformação” foi mais que um campo de estágio, foi um campo de vida. Foi ali que comecei a compreender, com radicalidade, que educar é também cuidar, acolher e sobretudo criar condições para que o outro exista como ele é. O Teatro, nesse cenário, não é acessório: é linguagem fundante de uma pedagogia do afeto, da escuta e da presença.

7. O Retorno à Maré: Educação, Resistência e Compromisso pela Arte

A Escola Municipal Marielle Franco, localizada no coração da Maré, tornou-se um novo território de afetos, desafios e reinvenções pedagógicas em minha trajetória docente. Lecionar Teatro ali, para alunos do 1º ao 9º ano, exigiu um duplo compromisso: com a Arte e com a resistência. O cotidiano escolar era atravessado por precariedades estruturais, tensões territoriais e, muitas vezes, por discursos que desvalorizavam as linguagens artísticas frente às disciplinas consideradas mais importantes, como Matemática, Língua Portuguesa etc. Mesmo assim, a potência do Teatro emergia – primeiro timidamente, depois em gestos mais largos, risos coletivos, pequenas improvisações e grandes descobertas.

A experiência na Maré me reconectou com minha própria história. Foi como retornar ao lugar de origem com outros olhos: os de quem já tinha vivido a potência da Arte como transformação e, agora, se via responsável por semear esse mesmo caminho em outros corpos e trajetórias. A cada encontro com os estudantes, fortalecia-se a certeza de que o Teatro não é luxo, nem acessório escolar, mas direito e necessidade.

Como afirma hooks (2013), ensinar é um ato profundamente político – e, nesse contexto, ensinar Arte era abrir brechas em estrutura marcadas pela exclusão.

A convivência com os estudantes da Maré me desafiava a criar estratégias pedagógicas que levassem em conta a realidade social daqueles corpos. Havia entre eles muitos que chegavam às aulas exaustos, outros com fome, outros atravessados pelo medo cotidiano da violência. Mesmo assim – ou talvez por isso mesmo – o Teatro florescia como espaço de escuta, de riso e de reinvenção. Muitas oficinas começavam com rodas de conversa, onde os alunos compartilhavam suas vivências, desejos e frustrações. A cena surgia desse chão real, com o peso da vida e a leveza do jogo.



Imagem 12 – Aula prática de Teatro com foco em jogos de escuta e expressão corporal, realizada na Escola municipal Marielle Franco Participação da turma de 4 anos. Alunos neurodivergentes em processo de criação cênica colaborativa.

A essa experiência na Maré somaram-se outros dois projetos igualmente marcantes: o “Bola pra Frente”, no Complexo do Muquiço (em Marechal Hermes), e o “Mulheres Mil”, vinculado ao Colégio Pedro II. No primeiro, trabalhei com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. As oficinas eram realizadas em um espaço comunitário, e os jovens, inicialmente arredios, aos poucos se entregaram ao jogo teatral. Através de exercícios como o “jogo do nome com gesto” ou “a estátua da emoção”, eles começaram a explorar seus corpos, reconhecer seus sentimentos e se narrar por meio da cena. Como afirma Freire (2011, p. 32), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Já o “Mulheres Mil” me permitiu aprofundar o contato com mulheres de diferentes idades, muitas delas chefes de família, que buscavam, através da Arte, ressignificar suas histórias. Eram mulheres potentes, marcadas por silenciamentos, que encontraram no Teatro um espaço para elaborar violências, afirmar desejos e experimentar liberdade. Em um dos exercícios mais emocionantes, cada uma criou um pequeno monólogo sobre um objeto simbólico de sua trajetória e, ao final, todas se abraçaram em cena. A Arte, ali, não era ferramenta: era tecido de vida.

Essas experiências reafirmaram em mim o sentido ético e político do ser educador. Trabalhar com populações historicamente marginalizadas exige escuta, humildade e inventividade constante. Como argumenta Boal (2005), o Teatro não deve ser instrumento de reprodução, mas de transformação. E isso só acontece quando o educador se permite também ser afetado, quando ele se desloca de sua zona de conforto e se arrisca no processo criativo junto aos seus alunos.

Assim, posso afirmar que o retorno à Maré não foi apenas geográfico: foi simbólico. Foi o reencontro com um lugar que me formou, agora ressignificado pela responsabilidade docente. Foi um ciclo que se reiniciou, mas em outra espiral: mais consciente, mais comprometido, mais aberto à escuta do outro. A Arte, nesses contextos, não se separa da vida, ela é a própria possibilidade de continuar existindo com dignidade, sentido e voz.

8. O Retorno à Usina: Pertencimento, Reencantamento e Formação Continuada

Voltar à “Usina de Cidadania”, em 2025, representou muito mais do que um reencontro com um espaço físico. Foi um gesto simbólico, carregado de memória, reconhecimento e reencantamento. Nesse mesmo lugar, anos antes, fui aluno. Ali descobri o Teatro, dei meus primeiros passos na Arte e comecei a vislumbrar que minha existência poderia ser expandida por meio da cena. Retornar, agora como professor, foi como fechar um ciclo, ou melhor, como expandi-lo em novas direções.

Em uma das vivências de retorno, compartilhei o espaço com um grupo de estudantes que, com seus gestos, silêncios e invenções, reafirmaram o sentido da docência como ato de presença e escuta. A foto a seguir registra um desses momentos de troca e construção coletiva – não como simples lembrança, mas como testemunho da força que emerge quando Arte e Educação se encontram em territórios vivos.



Imagem 13 – Encontro do grupo de Teatro da Usina de Cidadania, com adolescentes participantes do programa de formação artística e cidadã. Aula de improvisação e criação coletiva.

A Usina está situada entre três comunidades: Manguinhos, Arará e Maré. É um território profundamente marcado por desigualdades históricas, mas também por inventividade e potência cultural. Ensinar Teatro ali é também disputar sentidos: o de que a Arte tem lugar nas periferias, o de que todos podem criar, e o de que educar é, sobretudo, construir relações. A cada encontro com os alunos, me reconectava com o educador que desejo ser: alguém presente, atento e comprometido com o outro.

Os estudantes que encontrei na Usina eram crianças e jovens. Suas histórias atravessavam questões sociais complexas: famílias desestruturadas, dificuldade de acesso à escola, insegurança alimentar e emocional. Mas ao mesmo tempo, vinham carregados de desejo, de energia e de criatividade. Era preciso escutá-los com o corpo inteiro, com o tempo necessário. Não havia fórmulas prontas. A pedagogia que ali se fazia era do gesto, do improvisado, do vínculo.

Desde os primeiros encontros, percebi que o Teatro exercia um papel agregador. As oficinas aconteciam com regularidade, mas o que mais importava era o espaço de escuta e expressão que se abria. Jogos como “espelho emocional”, “improvisação a partir de objetos” e “cenas da vida” funcionavam como dispositivos de acolhimento e invenção. Não se tratava de ensinar “como fazer Teatro”, mas de permitir que o Teatro emergisse das experiências reais

de cada aluno.

Uma das muitas reverberações desse processo foi a criação da cena “Marias”, apresentada durante a Mostra Artística de 2025. Ela surgiu do desejo das próprias alunas em falar sobre mulheres que lutam, sonham e sustentam seus mundos com coragem. Vestidas de branco, em contraste com a dureza do cotidiano periférico, as meninas criaram uma poética da resistência. Não se tratou de encenar um texto pronto, mas de compor, juntas, uma tessitura de gestos, palavras e silêncios que nasciam da escuta mútua. A imagem que segue não é ilustração, mas testemunho: fragmento de uma cena que continua reverberando – nelas, em mim e no espaço que habitamos coletivamente como arte-educadores e aprendizes.



Imagem 14 – Alunas da turma de Teatro da Usina de Cidadania durante ensaio da “Cena das Marias”, atividade de montagem coletiva sobre o cotidiano feminino.

Estar com aquelas meninas em cena foi também uma forma de me colocar em processo – não como alguém que ensina do alto, mas como quem aprende no encontro. Cada gesto, cada hesitação e cada invenção trazia à tona uma negociação constante de sentidos, onde a escuta era o princípio e o corpo, o território da aprendizagem. Foi nesse exercício cotidiano, entre a condução e a abertura, que compreendi que ensinar e aprender são movimentos entrelaçados por afeto, tempo e respeito. É nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire volta a pulsar com força em minha prática docente.

Foi nesse processo que compreendi, com ainda mais profundidade, o que Paulo Freire aponta ao afirmar:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2011, p.54).

E ali, na Usina, era exatamente isso que acontecia: a autonomia era construída nos detalhes – no gesto de propor um jogo, de escolher uma música, de confiar no grupo.



Imagem 15 – Cena do espetáculo “A Estrada Amarela”, montagem final do ciclo de oficinas desenvolvidas por Jean Barcelos com jovens artistas da Maré. Ensaio e apresentação realizados em fevereiro de 2025, no auditório da Usina de Cidadania.

A criação da última peça – “A Estrada Amarela” – apresentada pelo grupo foi o ponto alto desse processo. O texto não existia de antemão. Ele foi surgindo das conversas, dos jogos e das vivências dos próprios estudantes. A dramaturgia era uma colcha de retalhos feita de memórias, desejos, conflitos familiares, sonhos e medos. Cada cena carregava uma verdade – às vezes dura, às vezes engraçada, mas sempre autêntica. Ensaivamos com o cuidado de quem costura identidades.

Muitos desses alunos nunca haviam se apresentado diante de um público. A timidez era visível, mas também era visível o desejo de superá-la. Como professor, eu não empurrava: acompanhava. Era preciso respeitar o tempo de cada um, entender os silêncios, acolher as ausências. Alguns vinham e voltavam depois de semanas. Outros ficavam apenas observando por várias aulas antes de querer participar. Cada processo era único e igualmente valioso.

A montagem da peça contou também com a participação das famílias e da comunidade. Fizemos ensaios abertos, rodas de conversa, oficinas integradas. A Arte não estava separada da vida ela a atravessava. No dia da apresentação, o público lotou o espaço. Vi mães chorando, irmãos vibrando, avós emocionadas. Foi mais do que um espetáculo: foi uma celebração coletiva da possibilidade de ser e estar com o outro, com dignidade.

Essa experiência reafirmou em mim a certeza de que o Teatro é uma prática radicalmente democrática. Todos podem criar. Todos têm o direito de se expressar. Como lembra Boal (2005), o Teatro é uma linguagem que deve estar nas mãos do povo. E foi isso que fizemos: colocamos a cena nas mãos dos estudantes, com suas histórias, seus corpos, suas verdades. E eles responderam com potência.

Trabalhar na Usina também me ensinou a confiar mais no processo do que no resultado. A cada encontro, algo novo emergia. Havia dias de silêncio, de dispersão, de cansaço e tudo isso era matéria cênica. Aprendi a acolher o que vinha, sem forçar. A construção coletiva exige escuta, flexibilidade e entrega. E o Teatro, ali, não era um fim em si mesmo: era um meio de estar junto.

Foi também na Usina que fortaleci minha convicção de que a Arte e a Educação são inseparáveis. Ambas tratam da invenção de mundos, da criação de sentido, da transformação do cotidiano. A cada oficina, eu me via formando e sendo formado. A cada improviso, experimentava a beleza de não saber e, mesmo assim, seguir junto. Como lembra Larrosa (2002), só há experiência quando algo nos atravessa – e a Usina me atravessou profundamente.

Registrar visualmente esse percurso com uma imagem minha, ali mesmo, na Usina, é mais do que marcar uma passagem – é reafirmar uma identidade em construção. O corpo que aparece na foto é o de um professor atravessado pela experiência, forjado no encontro com os outros, com o território e com a potência da Arte. Essa imagem é também testemunho de um pertencimento: sou da Usina, da cena, da sala de aula. E é nesse entrelaçamento que sigo criando, ensinando e aprendendo.



Imagem 16 – Foto do professor Jean Barcelos durante ensaio aberto de “Marias”, na Usina de Cidadania. Registro do processo criativo e pedagógico conduzido com adolescentes do projeto comunitário.

Encerrar essa etapa foi difícil. Havia o sentimento de missão cumprida, mas também o desejo de permanência. Acredito, contudo, que o que foi vivido ali permanece nos corpos, nas vozes e nas histórias de cada aluno. E permanece em mim, como um marco na minha trajetória como artista-docente. Voltar à Usina foi, sem dúvida, um dos gestos mais políticos, afetivos e formadores da minha vida. Voltar foi como reencontrar o menino de 12 anos que um dia sonhou em mudar o mundo pela Arte. Hoje, reafirmo: ele estava certo!

9. O Presente como Campo de Pesquisa e Reinvenção

Desde fevereiro de 2025, venho atuando como professor substituto de Artes Cênicas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp- UFRJ), unidade Lagoa. O CAp, enquanto escola pública vinculada à universidade, se configura como espaço

de formação docente e pesquisa em Educação Básica. Esse ambiente híbrido – ao mesmo tempo laboratório acadêmico e espaço cotidiano de ensino – tem se mostrado fértil para práticas pedagógicas que articulam teoria e invenção. Leciono para turmas do 6º ano ao 1º ano do Ensino Médio, em classes que incluem estudantes neurodivergentes, com destaque para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições do desenvolvimento.

Neste cenário, o presente se transformou em território de escuta, observação e reinvenção. Como aponta Larrosa (2002), a experiência não se reduz à vivência: ela implica afetação, transformação e elaboração crítica. Cada aula, cada gesto inesperado, cada silêncio dos alunos tem se tornado material sensível de reflexão e potência para a construção de uma pedagogia que se alicerça no respeito às singularidades e na valorização da diferença.

Um marco simbólico deste percurso foi meu primeiro contato com o aluno autista do Ensino Fundamental. Em sua primeira aula, ele manteve certa distância do grupo, mas observava atentamente cada movimento do jogo proposto. Ao final da atividade, aproximou-se e, sem dizer palavras, tocou o objeto central da dinâmica, como se quisesse dizer: “estou aqui”. Aquele gesto silencioso foi para mim a inauguração de um novo tempo pedagógico: um tempo que não exige pressa, mas presença; não exige fala, mas escuta.



Imagem 17 – Aula de encerramento do módulo de Teatro inclusivo ministrado por Jean Barcelos, com alunos do Colégio de Aplicação da UFRJ. Atividade de improvisação final e avaliação coletiva.

As com estudantes neurodivergentes me ensinaram que o Teatro precisa se adaptar às formas singulares de percepção, expressão e presença.

Apreendi, com o corpo e com o olhar dos meus alunos, que a improvisação pedagógica não é descuido, mas estratégia. Que o roteiro pode ser abandonado, se o corpo do outro pede outra cena. Como lembra bell hooks (2013), ensinar é também um gesto de amor político – aquele que reconhece o outro como legítimo no mundo, mesmo quando ele desafia nossas estruturas tradicionais de ensino.

Tenho acompanhado outros alunos com diferentes formas de neurodivergência. Em uma das turmas do 6º ano, um estudante com perfil sensorial muito sensível passou a demonstrar maior disposição para participar das atividades quando ofereci materiais táteis e ritmos musicais mais suaves durante os jogos. Essa resposta me permitiu observar como o planejamento precisa ser vivo, atento às micro expressões, aos ruídos e pausas que compõem a escuta do educador.



Imagem 18 – Registro espontâneo de aula na sala de teatro no Colégio de Aplicação UFRJ, com alunos neurodivergentes durante exercício de expressão corporal em grupo.

As aulas, nesse contexto, não seguem uma lógica linear. Utilizo jogos teatrais adaptados, como “Espelho com o Olhar”, “Caminhar e Imitar” e “Caixa Mágica”, oferecendo aos estudantes estímulos visuais e sensoriais que favorecem a comunicação não verbal. A organização do espaço também é pensada de forma estratégica: delimito áreas no chão com fitas ou almofadas coloridas, crio rituais de abertura e encerramento e mantenho uma rotina previsível, respeitando as necessidades de alunos com TEA.

Essa abordagem dialoga com os princípios da educação inclusiva defendidos por Mendes, Almeida e Toyoda (2011), que destacam a colaboração como via de acesso ao pertencimento escolar.



Imagem 19 – Aluno durante a aula de Teatro no Colégio de Aplicação UFRJ. Atividade de jogo simbólico e expressão corporal desenvolvida em grupo.

A turma dos alunos 1 e 2 tem sido um espaço especialmente rico para essa escuta pedagógica. Em uma das aulas mais significativas do semestre, realizei uma atividade que envolvia sequências corporais guiadas por imagens – cada aluno escolhia uma figura e representava corporalmente sua interpretação. O aluno 1, que normalmente observa em silêncio, foi o primeiro a se posicionar no centro da roda, reproduzindo um gesto que lembrava um pássaro em voo. O grupo o observou em silêncio e, espontaneamente, reproduziu o movimento. Foi um dos momentos mais comoventes do processo, em que a diferença não foi apenas aceita – ela foi celebrada.



Imagem 20 – Oficinas de Teatro do colégio de aplicação UFRJ 6º ano, durante atividade de improvisação com objetos. A proposta envolveu o uso de estímulos visuais e sonoros para ampliar a comunicação e a presença cênica.

Esses episódios reafirmam o que defende Temple Grandin (2006): a comunicação não verbal é legítima e, muitas vezes, mais potente do que palavras. Quando a escola aprende a escutar outras formas de linguagem – o gesto, a pausa, o ritmo interno –, ela se abre à verdadeira inclusão. Para isso, o professor precisa também abandonar certezas e atuar como mediador sensível, como propõe Freire (2011), escutando com o corpo inteiro e legitimando cada expressão do aluno como gesto formativo.

Além dos jogos, as montagens de cenas curtas também se mostraram frutíferas. Trabalhamos, recentemente, com trechos da peça “Os Saltimbancos”, adaptando os personagens e os conflitos para que cada estudante pudesse se identificar com algum elemento da história. O aluno 1 escolheu ser o burro – “aquele que ninguém escuta”, como ele mesmo verbalizou com ajuda da professora de apoio. Com o grupo, construímos a cena de maneira colaborativa, criando uma narrativa em que o burro finalmente é ouvido. Esse exercício coletivo se tornou um manifesto involuntário sobre a escuta e a valorização da diferença na escola.

As experiências no CAP-UFRJ têm ressignificado minha prática como educador. O presente não é apenas um tempo cronológico, mas um campo de atuação e escuta radical. Como afirma Larrosa (2002), “a experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca”, e essas vivências me tocam profundamente. O que ocorre ali não pode ser enquadrado apenas como conteúdo ministrado, mas como gesto ético de construção de vínculo, sensibilidade e invenção.

A convivência com esses estudantes me transformou tanto quanto os afetou. Sigo aprendendo que ensinar é se disponibilizar ao outro, em sua totalidade, sem exigir padronizações ou respostas corretas. O Teatro, nesse sentido, é mais do que linguagem: é um lugar de existência legítima. Como diria Boal (2005), o palco é de todos, também de quem não fala, de quem se move devagar, de quem olha com o corpo.

As possibilidades do CAP-UFRJ como espaço formativo e de pesquisa em Artes Cênicas são múltiplas. A presença de um corpo docente qualificado, aliada à abertura institucional para práticas pedagógicas inovadoras, permite que o professor atue também como pesquisador de sua própria prática. O diálogo constante com colegas de outras áreas, os encontros interdisciplinares e a escuta atenta às singularidades dos estudantes tornam o cotidiano do CAP um território fértil para o desenvolvimento de metodologias inclusivas, estéticas colaborativas e processos criativos que ultrapassam a lógica dos conteúdos fixos. Trata-se de um espaço em que a docência se reinventa a cada encontro, articulando rigor acadêmico e sensibilidade artística.

Encerrar esse tópico é reconhecer que o presente não é ponto de chegada, mas movimento em construção. O que vivencio no CAP não se resume a experiências isoladas, mas constitui um modo de ser professor que se ancora no afeto, na escuta e na criação. Cada aula, cada improviso, cada cena construída com os estudantes compõe esse processo de formação contínua, em que o Teatro se consolida como linguagem ética, estética e política. O presente, assim, não é espera pelo futuro, mas invenção de novas possibilidades de estar com o outro e é nesse gesto que sigo, ensinando e aprendendo, com o corpo inteiro e o coração disponível.

Considerações Finais

Ao revisitar minha trajetória como professor de Teatro em múltiplos contextos – escolas públicas, espaços clínicos e territórios periféricos – compreendi que cada espaço trouxe não apenas desafios técnicos, mas convocações éticas. A sala de aula, o palco improvisado no pátio ou a roda no chão de uma clínica se tornaram lugares de produção de escuta, afeto e presença. A docência, nesse percurso, deixou de ser exercício de transmissão de saberes para se tornar uma prática de relação e invenção.

Esse processo me ensinou que o ensino de Teatro, quando praticado com escuta radical e abertura à experiência do outro, deixa de ser mero conteúdo programático. Ele se transforma em linguagem compartilhada, em território de encontro entre

singularidades. Não se trata de ensinar uma técnica, mas de criar um espaço em que cada corpo possa narrar, performar e pertencer. Foi nesse chão da prática que compreendi a radicalidade da Arte como potência formadora.

A atuação com crianças neurodivergentes, especialmente com estudantes autistas, provocou rupturas em minha lógica pedagógica tradicional. Os tempos dilatados, os silêncios comunicativos, os gestos carregados de sentido me ensinaram a ouvir com o corpo inteiro. Como destaca Temple Grandin (2006), pensar em imagens, sentir em camadas, agir em fluxo são formas legítimas de estar no mundo. E a escola precisa se reconfigurar para acolher essas outras formas de presença.

Paulo Freire (2011) afirma que “ensinar exige escuta”, e essa escuta só se faz quando o professor abandona o lugar da certeza. Nas cenas construídas com meus alunos, aprendi que o erro é caminho, que a repetição pode ser invenção, e que o improvisado não é falha, mas resposta sensível ao imprevisto da vida. Foi nesse movimento que o Teatro se revelou mais do que estética: se mostrou ética do encontro.

As práticas desenvolvidas no CAp-UFRJ, em particular, simbolizam o ponto de maturação dessa trajetória. Nesse espaço institucional de liberdade criadora, foi possível experimentar metodologias inclusivas, jogos adaptados e processos colaborativos com turmas diversas. O colégio, ao funcionar como escola-laboratório, ampliou minha compreensão sobre a função formativa da Arte e a potência da pesquisa encarnada na prática cotidiana.

A experiência estudantes neurodivergentes me marcou profundamente. Eles não apenas participaram das aulas – eles me ensinaram a construir outros modos de ensinar. Com eles, entendi que a cena teatral não começa no palco, mas no instante em que nos abrimos ao outro. O Teatro inclusivo é aquele que não pede que o corpo se adapte à cena, mas que molda a cena para que todos possam estar.

bell hooks (2013) nos lembra que o ensino como prática da liberdade exige coragem. Coragem para transgredir roteiros prontos, para enfrentar normatividades e para afirmar que a educação deve ser lugar de vida plena. Meu percurso como artista-educador tem sido esse: desafiar silêncios impostos, propor vozes novas, ouvir com o corpo e celebrar as diferenças como valor pedagógico.

Este memorial, portanto, não é apenas um registro de experiências passadas. É também uma afirmação política de que a Arte tem lugar na educação pública e que o Teatro, quando praticado com ética, pode ser estratégia potente de inclusão. O corpo em

cena carrega histórias, resistências e sonhos – e quando a escola legitima essas narrativas, ela se reinventa.

A narrativa aqui construída propõe uma ruptura com os modelos normativos de ensino e aponta para a urgência de práticas poéticas, corporais e colaborativas. Trata-se de reafirmar o valor do cotidiano como cena, do afeto como método, e do professor como criador de mundos possíveis. O Teatro, nesse contexto, é mais do que conteúdo: é ato pedagógico, é política sensível.

Concluir este texto é, portanto, seguir em movimento. Porque o presente, como afirmado ao longo de todo o artigo, é campo de pesquisa e reinvenção. E, nesse presente pulsante, reafirmo: educar com Teatro é afirmar a vida em suas múltiplas expressões. É permitir que cada estudante seja, crie e seja escutado. E é nessa escuta que a transformação começa em mim, no outro, e no mundo que juntos construímos.

Referências Bibliográficas

BASTOS, Clarisse Zan de Assis; MORAIS, Alessandra; CORDEIRO, Ana Paula. Jogos dramáticos e teatrais: aproximações com a Psicologia Genética de Jean Piaget e contribuições à Educação Infantil. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 7, n. 1, p. 66–90, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2015.v7n1.p66-90>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Disponível em: <https://artenocampo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/Teatro-do-oprimido-e-outras-poc3a9ticas-polc3adticas-1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236–253, 2014. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v31n96a02.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GAIARSA, José Ângelo. O corpo fala? *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 8, n. 3, p. 85–90, set./dez. 2002. Disponível: <https://doceru.com/doc/x5x18nx>. Acesso: 21 jul. 2025.

GRANDIN, Temple. **Thinking in Pictures: and other reports from my life with autism**. New York: Vintage Books, 2. ed. expandida, jan. 2006. Originalmente publicado em 1995. Disponível em: <http://iwtf.ie/wp-content/uploads/2014/05/TEMPLE-GRANDIN-Thinking-In-Pictures.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Ana Luiza Libânio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20– 28, jan./abr. 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 21 jul. 2025.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 515–533, set. 2011. Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo geral investigar o Teatro como prática pedagógica capaz de promover inclusão e desenvolvimento entre crianças e adolescentes neurodivergentes, a partir de experiências desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Dentre os objetivos específicos, destacaram-se: refletir criticamente sobre os desafios e avanços da educação inclusiva aplicada ao ensino de Teatro; apresentar estratégias e jogos adaptados que favoreçam a participação ativa de estudantes atípicos; relatar e analisar, sob perspectiva metodológica, os processos criativos vivenciados com turmas diversas; e construir um memorial reflexivo sobre a prática docente em arte-educação inclusiva.

O trabalho foi estruturado em dois artigos e um memorial que se complementam na abordagem teórica, prática e reflexiva. O primeiro artigo, concebido como uma cartilha-manifesto, teve por foco contribuir com a formação docente ao reunir fundamentos da educação inclusiva e da linguagem teatral, além de propor jogos adaptados para o trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta se apresentou como uma ferramenta prática, sensível e politicamente comprometida com uma pedagogia da escuta, da presença e do acolhimento das singularidades.

Com base em experiências concretas em sala de aula e em ambientes de contraturno escolar, o primeiro artigo articulou referências teóricas contemporâneas com práticas pedagógicas acessíveis, reconhecendo que a inclusão vai além de adaptações curriculares e exige reestruturação do olhar docente. Os jogos teatrais descritos foram concebidos não como modelos fixos, mas como dispositivos abertos à reinvenção de acordo com o grupo, o tempo e o território.

O segundo artigo assumiu a forma de um estudo de caso e concentrou-se nas vivências desenvolvidas na Clínica “Espaço Transformação”. Nesse contexto, o Teatro foi trabalhado como linguagem formativa e relacional, capaz de ativar gestos, vínculos e afetos entre crianças e adolescentes neurodivergentes. Foram analisados relatos de aula, cenas produzidas e a trajetória dos estudantes ao longo do processo, evidenciando o impacto do trabalho cênico na construção de pertencimento e expressão subjetiva.

A experiência na clínica demonstrou que o Teatro, quando conduzido com intencionalidade inclusiva, torna-se território de criação onde a escuta e a improvisação se sobrepõem à normatividade escolar. Os processos descritos revelaram deslocamentos

pedagógicos importantes, como o reconhecimento da pausa como forma de participação, a valorização da comunicação não verbal e o respeito ao tempo interno de cada estudante.

O estudo de caso também evidenciou que práticas teatrais inclusivas requerem preparação, afeto e disponibilidade por parte do educador. A presença do professor foi descrita não como condução rígida, mas como mediação sensível entre o espaço da cena e os modos singulares de ser e aprender. Essa perspectiva desloca o Teatro do campo estético isolado e o posiciona como eixo pedagógico e político de atuação.

O terceiro momento se constituiu como um memorial reflexivo, reunindo impressões, narrativas e aprendizados acumulados ao longo da trajetória do autor como artista-docente. Essa escrita autobiográfica teve papel central na consolidação de uma pedagogia encarnada, atravessada pelas vivências na clínica, nas escolas e nos projetos coletivos de arte-educação. O memorial não apenas complementou os dados dos artigos anteriores, como também permitiu refletir sobre o próprio processo de formação docente como prática contínua de deslocamento e escuta.

Ao revisitar percursos, desafios e afetos, o memorial reafirmou que a inclusão é, antes de tudo, um compromisso ético com a diferença. A docência, nesse contexto, deixa de ser aplicação de métodos para se tornar construção relacional com os sujeitos envolvidos. O Teatro aparece, nesse memorial, não apenas como prática pedagógica, mas como modo de estar com o outro, como linguagem que acolhe, transforma e ressignifica.

Os três momentos, tomados em conjunto, sustentam a tese de que o Teatro pode ser um importante aliado da educação inclusiva, desde que seja entendido como prática viva, coletiva e em constante reinvenção. Mais do que adaptar conteúdos a alunos neurodivergentes, trata-se de transformar as próprias estruturas da aula – seus ritmos, espaços e relações – para que todos os estudantes possam participar com legitimidade e protagonismo.

Como contribuição concreta, este trabalho apresenta uma proposta didática viável e adaptável à realidade da educação básica, com sugestões de jogos teatrais, estratégias de mediação e orientações para professores que desejam atuar de forma mais sensível diante da diversidade. Além disso, fortalece o campo da arte-educação ao reconhecer o corpo, o gesto e a subjetividade como dimensões legítimas da aprendizagem.

Reconhece-se, contudo, que a pesquisa se ancora em experiências localizadas, com certo grau de abertura institucional à prática teatral e à escuta da diferença. As transformações observadas dependem, em grande medida, do engajamento do professor, da estrutura do ambiente e da rede de apoio existente, o que nem sempre se encontra disponível nas escolas públicas brasileiras. Essa limitação não invalida os resultados, mas exige cautela na

generalização dos achados.

Ainda assim, as práticas relatadas apontam caminhos possíveis para ampliar os horizontes da inclusão no ensino de artes. Ao colocar em primeiro plano a experiência dos sujeitos, a presente dissertação rompe com os discursos abstratos da inclusão e propõe uma pedagogia situada, inventiva e afetiva, ancorada na escuta e na relação com o outro. Nessa abordagem, a diferença não é obstáculo, mas potência formativa.

A relevância da pesquisa também se evidencia no momento histórico em que a educação brasileira enfrenta retrocessos e ameaças à valorização da diversidade. A afirmação do Teatro como linguagem inclusiva, neste contexto, adquire caráter político ao defender uma escola onde todos os corpos possam existir, criar e transformar coletivamente. Como sinalizou a experiência, a cena teatral pode se tornar espaço de escuta, cura e reconhecimento.

Como desdobramento futuro, pretendo me aprofundar nas articulações entre Teatro e outras áreas da educação especial, a ampliação de formações interdisciplinares para professores e a criação de políticas públicas que incorporem práticas artísticas como parte integral do currículo inclusivo. Há, também, espaço para pesquisas comparativas entre diferentes contextos escolares e para a documentação contínua de experiências formativas com estudantes neurodivergentes.

Por fim, esta pesquisa é também um gesto de testemunho: da potência da Arte, da centralidade do afeto e da urgência de uma escola que abrace o diverso como princípio. A cena vivida nos encontros com os estudantes não foi apenas espaço de técnica, mas de reinvenção das relações. Ao se deixar afetar pelos gestos singulares, pelo silêncio, pela improvisação e pelo riso imprevisto, o educador descobre que ensinar é, sobretudo, escutar. E escutar, neste caso, é permitir que o outro esteja presente por inteiro.

ANEXOS

Anexo 1 – Alice e Seus Amigos no País das Maravilhas**Texto do Espetáculo – Dezembro de 2023.****Personagens e Suportes**

- **Alice** (guia da narrativa; cartazes visuais e roteiro em fonte ampliada)
- **Coelho Apresado** (permite movimentação controlada; uso de relógio de brinquedo para marcar o tempo)
- **Gato Cheshire** (fala clara, sem ironias; apoio de figura impressa para indicar emoções)
- **Rainha de Copas** (reforço positivo e gestual amigável em cada interação)

Alunos-espectadores/atores com necessidades específicas (Suporte 2):

- **Aluno A** (hiperatividade, fobia social)
- **Auno B** (autismo, TDAH, baixa autoestima)
- **Aluno C** (autismo grau 2)

Recursos cênicos e pedagógicos

- Cartazes de sequência (▶ Próxima cena • Pausa)
- “Cantinho de Calma” com fidget toys e cadeira confortável
- Marcações coloridas no chão para trajetos e zonas de interação

ATO I**Cena 1 – Abertura e Roda de Apresentação**

(Luzes suaves. Personagens entram um a um, trazem um símbolo sobre si: lupa (Alice), relógio (Coelho), sorriso (Gato), coroa (Rainha). Cada um faz curta saudação ao público – máximo quatro palavras.)

Alice *(olhando cartaz “Apresentar”)*: Olá! Sou Alice. Vamos juntos?

Coelho Apresado *(mostrando relógio)*: Rápido! Tudo tem hora.

Gato Cheshire *(apontando sorriso)*: Sorria antes de tudo.

Rainha de Copas *(erguendo a coroa)*: Seja bem-vindo(a) aqui!

(Todos aplaudem brevemente em ritmo marcado por um tambor suave.)

Cena 2 – O Convite para o Chá

(Coelho Apresado circula pelo palco, batendo leve o pé, enquanto Alice o segue olhando o cartaz “Acompanhar”)

Coelho Apresado *(falando em tom controlado)*: Venha ao Chá Maluco, Alice! Sem pressa,

mas sem demora.

Alice (*ajustando lupa*): Vou com calma, mas não me perco.

(*Eles caminham seguindo as marcações coloridas, parando em cada cor para respirar fundo — exercício guiado: inspirar no vermelho, soltar no azul.*)

ATO II

Cena 3 – O Enigma do Gato Cheshire

(*Luzes com transição lenta. Apenas a silhueta do Gato projetada em um pequeno painel; Alice lê o cartaz “Entender”.*)

Gato Cheshire (*voz suave*): Aqui, Alice, cada escolha carrega um sorriso ou um erro.

Alice: Como decidir sem medo?

Gato Cheshire: Errar é caminho. Sorria no aprendizado.

(*Gato desaparece em fragmentos de luz; Alice anota no seu bloco de símbolos: “Errar → Aprender”.*)

Cena 4 – Desafio da Rainha de Copas

(*Rainha entra em ritmo calmo; no canto, um tabuleiro improvisado com linhas de croquete traçadas com fita.*)

Rainha de Copas (*audição pausada*): Alice, jogue croquete comigo. Se errar, tente de novo!
(*Alice lança a bola de papel; erra duas vezes. A Rainha bate palmas suaves a cada tentativa.*)

Rainha de Copas: Muito bem – persistir é a chave!

Alice (*sorrindo, confiante*): Desta vez acertei!

(*A bola cai no arco; todos comemoram com um gesto de “joinha”.*)

ATO III

Cena 5 – Festa de Confraternização

(*Mesa baixa com xícaras de papel e “bolinhos” de pompom. Todos se reúnem em torno da mesa marcada no chão.*)

Alice: Compartilhar é aprender juntos!

Coelho Apresado: Mesmo que demore, vale a espera.

Gato Cheshire: Sorrisos multiplicam força.

Rainha de Copas: Aplaudam suas conquistas!

(*Coro simples conduzido pela Alice: “Errar, tentar, aprender!” — 3 repetições em ritmo marcado. Cada aluno solta um sino de mão ao final.*)

Cena 6 – Encerramento e Reflexão

(*Todos formam um círculo; Alice apresenta o cartaz “Fim”.*)

Alice (*olhando para o público*): Viram? No País das Maravilhas, cada passo, acerto ou

tropeço, faz parte da aventura. (*Cortina fechando lentamente; luzes diminuem.*)

Observações e Processo de Criação

1. Origem da Narrativa

- ❖ A estrutura e as cenas desta peça emergiram diretamente do **desejo e da criatividade** da aluna com autismo grau 2, que, ao longo das aulas, produzia **desenhos inspirados em Alice no País das Maravilhas**.
- ❖ Cada ilustração da aluna foi sistematicamente discutida com o grupo, e **os personagens e situações foram incorporados** à dramaturgia a partir desses traços iniciais, conferindo ao texto um caráter genuinamente colaborativo e inclusivo.

2. Contextualização Teórica

- ❖ Apoio em práticas de **Teatro inclusivo e aprendizagem experiencial**, com base em Boal (1992) e Rodrigues (2018), que valorizam a participação ativa dos alunos.
- ❖ Referência às diretrizes de intervenções para TEA e TDAH (APA, 2020), enfatizando **autorregulação sensorial e desenvolvimento de habilidades sociais**.

3. Etapas de Desenvolvimento

- ❖ **Coleta de inspirações:** análise e seleção dos desenhos da aluna como ponto de partida para cenários e falas.
- ❖ **Levantamento de necessidades:** reuniões com psicopedagogos, fonoaudiólogos e a própria turma para mapear expectativas e limites sensoriais.
- ❖ **Roteirização colaborativa:** adaptação dos diálogos de Carroll em enunciados de até cinco palavras, integrando os elementos visuais sugeridos pela aluna.
- ❖ **Construção de suportes visuais:** criação de símbolos, cartazes e painéis que refletissem as cores e formas dos desenhos originais.
- ❖ **Ensaio-piloto e validação:** oficinas práticas com a turma, avaliando transições, ritmo e conforto sensorial; ajustes conforme feedback dos alunos.
- ❖ **Refinamento final:** padronização de iluminação suave, sonorização controlada e disposição do “Cantinho de Calma” em consonância com as sugestões dos alunos.

4. Principais Dificuldades e Soluções

- ❖ **Sobrecarga sensorial:** eliminamos luzes intermitentes e diminuímos volumes

sonoros; criamos zonas de descompressão.

- ❖ **Impulsividade motora:** definimos trajetos marcados no chão e disponibilizamos fidget toys para manter o foco.
- ❖ **Baixa autoestima:** instituímos feedback imediato e coletivamente construído, com reforço verbal e gestual.
- ❖ **Interpretação literal:** simplificamos metáforas e ironias, usando imagens dos próprios desenhos para ilustrar cada cena.

5. Erros Identificados e Correções

- ❖ **Roteiros extensos** – condensação em falas diretas.
- ❖ **Ausência de sinalização** entre cenas – inserção de cartazes “Próxima” e “Pausa”.
- ❖ **Ensaios sem pausas** – inclusão de momentos de respiração guiada e consulta de símbolos.

6. Acertos e Aprendizados

- ❖ **Co-criação efetiva:** a participação da aluna garantiu uma dramaturgia autêntica, com sentimento de pertencimento.
- ❖ **Engajamento dos alunos:** passaram de espectadores a coautores, manuseando sinos, palmas e cenários móveis.
- ❖ **Desenvolvimento de autonomia:** consulta independente de roteiros visuais e uso dos “cartões de cena”.

7. Adaptações Futuras e Recomendações

- ❖ **Votação narrativa:** implementar cartões de escolha coletiva para decisões de enredo, reforçando o protagonismo.
- ❖ **Histórias sociais prévias:** distribuir versões ilustradas do texto antes dos ensaios, facilitando a familiarização.
- ❖ **Avaliação longitudinal:** estudar, em pesquisa subsequente, os impactos sobre ansiedade de palco e competências sociais.

8. Conclusão.

A peça *Alice e Seus Amigos no País das Maravilhas* criada a partir dos desenhos da aluna (com laudo de autismo grau 2) e enriquecida pela colaboração de toda a turma. O processo revela como o teatro inclusivo pode se tornar um espaço de aprendizagem sensorial, afetiva e social. Ao detalhar esse processo busco mostrar como práticas de coautoria podem ser viáveis e impactantes no trabalho com crianças e adolescentes com TEA e TDAH.

Anexo 2 – Mostra Artística de Cenas Curtas – Clínica “Espaço Transformação”
--

CENA 1 – Os Segredos do Vento

Aluno Laudo: TEA AUTISMO suporte 1

Personagem: Ventinho, um menino que é o vento dos segredos.

Ventinho (*sussurrando e olhando para os lados*): Pssst! Ei, vocês aí! Cheguem mais perto. Sim, sim, mais perto. Tenho uma coisa para contar, mas tem que ser baixinho, ok? Eu sou o Ventinho, o vento dos segredos. E eu sei de todos os segredos que o vento carrega por aí. Mas, por favor, não contem pra ninguém, por que... bem, porque é proibido falar do Bruno!

(Pausa dramática, olhando para os lados)

Ah, Bruno... (Sussurra) Não podemos falar dele. Vocês não ouviram isso de mim, entenderam? É que tem algumas histórias que são tão cheias de segredos, tão... (dramático) misteriosas, que a gente não pode nem mencionar o nome. Mas, ó, eu não disse nada, tá?

(Muda de tom, agora mais animado)

Querem ouvir um segredo engraçado? Lá vai! Sabiam que, certa vez, eu passei voando pelo telhado da casa da Dona Maricota e ouvi um barulho estranho? Fiquei curioso e me esgueirei pela janela. Sabe o que eu vi? A Dona Maricota dançando balé com seu gato! (Rindo) E o gato até tinha uma saia de tutu! Ah, eu quase me segurei pra não rir tão alto e assustar os dois!

(Pausa dramática, voltando ao tom conspirador)

Mas agora, sobre o Bruno... não podemos falar, mas... (sussurra mais alto) Eu não posso resistir! Ele é tão... tão... engraçado! Um dia, ele estava tentando consertar a cerca da casa dele. Cada vez que ele batia um prego, a madeira caía do outro lado. Ele ficou tão frustrado que começou a conversar com os pregos, dizendo: 'Prego maluco, por que não fica no lugar? Eu, claro, estava lá, soprando e observando tudo, quase explodindo de tanto rir.

(Dramático novamente)

Mas, lembrem-se, é proibido falar do Bruno. Se alguém perguntar, digam que não sabem de nada, que o vento não contou nada. Porque eu, o Ventinho, carrego muitos segredos, mas alguns são tão... especiais, que a gente só compartilha com quem pode guardar bem guardadinho no coração.

(Olha ao redor, conspirador)

E agora, vou sair voando antes que alguém descubra que estou contando segredos por aqui. Mas prometam que não vão contar para ninguém, ok? E lembrem-se.... shhhh... nada de falar

do Bruno!

(Levanta-se, faz um gesto dramático como se fosse voar, e sai correndo alegremente pelo parque)

CENA 2 – "Páginas de um Sonho"

Aluno Laudo: TEA suporte 2

Personagem: Clara, uma jovem tímida que trabalha na biblioteca.

Cenário: *Uma biblioteca tranquila e acolhedora. Clara está arrumando os livros nas prateleiras, mas sua mente está longe, viajando nas histórias que ela leu.*

Clara *(falando para si mesma enquanto organiza os livros):* Quantas histórias lindas já passaram por minhas mãos... Histórias de heróis, de aventuras, de amores impossíveis. Cada livro que eu abro é uma janela para um mundo novo, um mundo onde tudo é possível. *(Pega um livro e o segura perto do peito)* eu sempre sonhei em conhecer o mundo, em viver as minhas próprias aventuras. Mas aqui estou eu, presa entre essas paredes, cercada por livros que contam histórias de outras pessoas.

(Suspiro) Às vezes, me pergunto se algum dia terei coragem de sair daqui e escrever a minha própria história. *(Coloca o livro de volta na prateleira e começa a caminhar lentamente pela biblioteca)* Sempre fui tão tímida, tão quieta... é como se as palavras só encontrassem liberdade quando estou sozinha, perdida nas páginas de um livro.

(Mais animada). Mas sabe, tenho pensado... talvez seja hora de mudar isso. Talvez seja hora de viver as minhas próprias histórias, de ser a heroína do meu próprio livro. *(Para, pensativa)* Sempre imaginei como seria sentir o vento no rosto em uma viagem de navio, ou o calor do sol em uma terra distante. Conhecer pessoas novas, descobrir culturas diferentes... *(Sorri)* ah, que maravilha seria!

(Empolgada) decidi que vou viver! Vou sair dessa biblioteca e explorar o mundo. Vou fazer das minhas próprias aventuras um livro que outras pessoas possam ler e se inspirar. *(Pega um diário de dentro de sua bolsa)* este será o começo da minha história. Cada passo, cada descoberta, tudo estará aqui. *(Abre o diário e escreve a primeira frase)* – “Hoje, Clara decidiu que iria viver sua própria história”.

(Começa a cantar a letra da música adaptada de “Parte desse Mundo”, cantada por Laura Castro, no desenho animado “A Pequena Sereia”)

Tenho aqui uma porção

De sonhos vivos nesta coleção Posso dizer que eu sou Alguém que vive de histórias Meu tesouro é feito de páginas

Com aventuras, lutas, coragens mágicas Por isso eu posso dizer

Sim, tenho tudo aqui

Esses livros antigos, curiosos Pra mim são tão maravilhosos

Mas mesmo assim, eu sinto em mim Que ainda quero mais

Eu quero ir pra onde os livros vão Quero encontrar quem lê sorrindo E escrevendo o que Como eles chamam? Ah, "sentir"

Os meus cadernos não me bastam, não Quero palavras pra voar além

E passear pela Como chamam? “Imaginação”

Poder contar, poder criar Viver mil vidas num só lugar Eu quero ser, poder escrever Minha própria história

O que eu daria pra ser parte dessa viagem Eu pagaria por um só dia de sonhar

Com outros mundos, outros caminhos E sair fora das páginas

Eu desejo, eu almejo me encontrar Quero aprender o que eles já são Fazer perguntas, criar respostas

O que é ser livre? O que é amar? Lá eu vou ler

Quero saber, quero morar Num universo feito de ar Quero escrever, quero viver Fora do mar...
...pres(a) nos livros, posso sonhar...

(Olha em volta, como se estivesse se despedindo) Adeus, minha querida biblioteca. Foi aqui que meus sonhos começaram, mas agora é hora de torná-los realidade. (Com determinação) E assim, minha jornada começa."

(Clara coloca o diário na bolsa e sai da biblioteca, determinada a viver sua própria aventura.)

FIM DA CENA.

CENA 3 – "O Contador de Histórias"

Alunos Laudo: TEA suporte 2

Personagem: Pedrinho, um menino alegre que adora contar histórias e sua amiga

Emília, a boneca de pano.

Narrador – Olá, pessoal! Hoje eu tenho uma história incrível pra contar. Uma história que começou num dia qualquer... mas virou uma aventura de verdade!

Naquele fim de tarde, o céu estava cor-de-rosa, e o vento soprava baixinho entre as árvores do sítio. Pedrinho caminhava pelo quintal, chutando pedrinhas, quando ouviu uma voz conhecida:

Emília (*cruzando os bracinhos, decidida*): – Ô Pedrinho! Você já percebeu que os livros da vovó têm cheiros diferentes?

Pedrinho (*intrigado*): – Cheiros? Como assim, Emília?

Emília (*com os olhos brilhando*): – Eu estava mexendo na estante escondida do sótão, e achei um livro todo empoeirado... mas ele cheira a floresta molhada! E quando eu abri, ouvi um barulho – como se alguém lá dentro tivesse respirado.

Pedrinho (*deu um pulo*): Um livro que respira? Isso só podia ser coisa de mágica – ou de Emília inventando moda.

Narrador – Mas ele conhecia bem a amiga: quando ela estava falando sério, os olhos dela tremelicam.

Pedrinho: Então vamos lá! Quero ver isso com meus próprios olhos.

Narrador: Subiram juntos até o sótão. Era escuro, cheio de teias e caixas antigas. No canto, repousava o tal livro. Era grosso, com capa de couro rachada e uma fechadura dourada em forma de folha. Quando Emília tocou, o livro se abriu sozinho, revelando páginas que se mexiam como ondas.

Narrador: De repente, o chão tremeu. Um redemoinho de folhas envolveu os dois, e antes que pudessem gritar, foram puxados para dentro da história. Acordaram em uma clareira de uma floresta encantada, onde as árvores cochichavam e as pedras contavam segredos. Ao fundo, uma trilha feita de páginas de livro os guiava.

Emília (*sussurrando, espantada*): – A gente caiu dentro da história! A floresta é feita de palavras!

Pedrinho (*empolgado*): – Então quer dizer que a gente pode viver essa aventura... e depois contar como foi?

Narrador – Eles seguiram a trilha, enfrentaram um labirinto de letras embaralhadas, ouviram conselhos de uma árvore-poeta, e no final encontraram uma pena dourada: um presente da própria história para quem tivesse coragem de viver e depois escrever.

De volta ao sótão, tudo parecia igual. Menos eles.

Pedrinho: – Emília... foi real?

Emília (*segurando a pena e sorrindo*) – Quem vive uma história, nunca volta igual. E agora... é a nossa vez de contar.

Narrador – De repente, eles pararam. O ar ficou mais quente. Pedrinho franziu o nariz.

Pedrinho (*suspirando com fome*): – Emília... você tá sentindo isso?

Emília (*fechando os olhos e sorrindo*): – Tô. É cheiro de pão de queijo quentinho da vovó...

Narrador – E lá de baixo, bem lá do fundo da casa, ecoou a voz conhecida e carinhosa de Dona Benta.

Dona Benta (*voz de fundo*): – Crianças! O pão de queijo tá prontoooo!

Narrador – Pedrinho e Emília se olharam, riram... e correram escada abaixo, prontos para saborear mais uma história – agora com gosto de queijo e memória boa.

FIM DA CENA

.....

Anexo 3 – Mostra Artística de Cenas Curtas – Arte que Acolhe e Faz Histórias

Este é um **texto de reflexão e contextualização pedagógica** sobre a construção e adaptação das cenas para a **Mostra Artística de Cenas Curtas da Clínica “Espaço Transformação”**, destacando o trabalho com alunos autistas, as estratégias utilizadas e os motivos da escolha por cenas breves. O texto pode ser usado em relatórios, apresentações ou na abertura do evento.

Arte que Acolhe e Faz Histórias

A Mostra Artística de Cenas Curtas da Clínica “Espaço Transformação” nasceu da vontade de criar **um espaço de expressão sensível, segura e autêntica** para os alunos atendidos pelo nosso serviço, em especial aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com diferentes níveis de suporte. A proposta foi oferecer **cenas curtas e personalizadas**, com textos pensados ou adaptados de forma cuidadosa, respeitando os tempos, os interesses e as potencialidades de cada criança.

Cada cena surgiu a partir de observações clínicas, trocas afetivas e oficinas criativas conduzidas com muito escuta e ludicidade. A ideia de trabalhar com **cenas curtas** veio da percepção de que o tempo de atenção, o controle emocional e o processamento sensorial dos nossos alunos pede intervenções teatrais que sejam objetivas, poéticas e acolhedoras. Cenas mais enxutas permitiram que eles tivessem tempo para se preparar, ensaiar, improvisar e, sobretudo, **vivenciar com leveza a experiência da apresentação**.

Processo de Criação e Adaptação

Durante o processo, os textos foram escritos ou adaptados com base em universos já familiares aos alunos — como o vento, os livros, o silêncio da biblioteca ou as histórias do Sítio do Picapau Amarelo. A ideia era fazer com que cada um se **reconhecesse no personagem**, se sentisse confortável para experimentar a linguagem teatral, e principalmente, **se sentisse ouvido**.

As falas foram ensaiadas respeitando os tempos de processamento e, quando necessário, com pausas visuais e físicas que ajudassem na memorização e fluidez. Os movimentos cênicos foram incorporados como apoio, criando **cenas sensoriais e visuais** que ampliaram a experiência tanto para o aluno quanto para o público.

Exemplos de Cenas e Estratégias Utilizadas

"Os Segredos do Vento" – Aluno TEA suporte 1

Essa cena foi pensada para valorizar a habilidade do aluno com expressões faciais e voz sussurrada. A figura do "Ventinho" foi inspirada na forma como ele se movimenta e observa o ambiente ao redor. Criamos um texto com pausas, repetições e humor leve, o que facilitou o engajamento e aumentou a confiança dele em cena.

"Páginas de um Sonho" – Aluna TEA suporte 2

A aluna apresentava resistência inicial ao contato visual e à exposição verbal prolongada. Por isso, a personagem "Clara", uma bibliotecária sonhadora, foi pensada como uma figura introspectiva e poética. A música adaptada foi incorporada para favorecer a fluência emocional e dar estrutura ao texto falado. A canção virou também um apoio rítmico para a memorização.

"O Contador de Histórias" – Alunos TEA suporte 2

Para essa dupla, criamos uma cena com forte componente narrativo e parceria lúdica. As figuras de Pedrinho e Emília permitiram uma relação de cumplicidade entre os dois alunos, que se apoiaram mutuamente no palco. A construção da cena trouxe elementos visuais, como o livro encantado e o cheiro simbólico do pão de queijo, facilitando a ambientação sensorial. As pausas dramáticas foram fundamentais para garantir tempo de resposta e presença em cena.

Por que cenas curtas?

Optamos por uma mostra com **cenas curtas e poéticas** por entender que, para crianças autistas, a concisão é uma aliada poderosa. Evitamos sobrecarga sensorial e emocional, mantivemos o foco e permitimos que **cada aluno desenvolvesse e tivessem seu momento como protagonista no seu tempo, no seu espaço, com sua própria história**. As cenas curtas também facilitaram a organização do evento, mantendo a atenção do público e garantindo fluidez entre as apresentações.

A mostra foi pensada como um **ato de acolhimento, empoderamento e afirmação de identidade**. O Teatro, nesse contexto, tornou-se não apenas uma linguagem artística, mas também **uma ferramenta terapêutica, relacional e educativa**. Ao verem seus filhos e filhas em cena, as famílias puderam enxergar não o diagnóstico, mas a capacidade por trás das dificuldades e brilho único de cada criança.

Anexo 4 – Peça Teatral A Estrada Amarela – Texto e Relato de Processo
Fevereiro de 2025

Livremente inspirada em “O Mágico de Oz” – Uma versão inclusiva e sensível

Personagens:

DOROTY

TOTO (interpretado pelos aluno autista não verbal)

ESPANTALHA HOMEM DE LATA

MAGO DE OZ (voz off ou vídeo)

PROFESSOR (A) ou NARRADOR (A)

Corpo cênico (opcional) – alunos com fitas amarelas, tecidos ou placas sinalizadoras que representam a estrada, o vento, o tempo e os sentimentos.

CENA 1 – O COMEÇO DA JORNADA

(O palco está coberto por panos azul-claro. Uma música suave ecoa. O som de vento — leve, como um redemoinho onírico. Doroty e Toto acordam no centro da cena. A estrada amarela é feita com fitas ou tecido, que se estendem a partir dos pés de Doroty.)

DOROTY (*confusa e encantada*): Toto... onde será que estamos? Não vejo mais a nossa casa... Nem o quintal, nem a escola, nem os vizinhos. Só esse céu azul enorme... e essa estrada tão... amarela.

(Aluno 1 entra com gestos delicados, usando o figurino adaptado: orelhas ou coleira leve. Ele reage ao ambiente com curiosidade, sem fala verbal, usando expressões corporais suaves.)

DOROTY (*ajoelhando-se ao lado dele*): Você está vendo isso também, né, meu amigo? Mesmo sem dizer nada... você sempre entende tudo. Sei que você sente o mundo do seu jeito — e isso é lindo. Vamos descobrir aonde essa estrada nos leva? A gente vai junto. Sempre junto.

(Toto faz um gesto positivo, como um aceno ou palmas leves. Entram alunos com fitas amarelas dançando em torno dos dois, formando um caminho mágico.)

♪ **MÚSICA ORIGINAL – “VAMOS ENCONTRAR O MÁGICO DE OZ”**

(Todos cantam ou fazem gestos sincronizados e acessíveis. Aluno 1 pode tocar um instrumento de percussão simples ou segurar uma fita que acompanha o ritmo.)

♪♪ **REFRÃO**

Pela estrada amarela eu vou caminhar Com coragem e amor, vou me transformar Com meus amigos ao meu redor

Vamos encontrar o Mágico de Oz

Nós vamos encontrar o Mágico de Oz...

CENA 2 – A ESPANTALHA

(Espantalha entra com roupas de palha colorida e um grande chapéu. Ela parece animada, mas confusa. Segura um mapa enrolado que não consegue ler.)

ESPANTALHA: Ai ai... pra onde eu vou mesmo? Todo mundo fala rápido demais... E quando falam, eu me perco nas palavras... parece que meu pensamento escorrega. Queria tanto um cérebro que me ajudasse a entender...

DOROTY *(gentil e empática):* Talvez você não precise de outro cérebro... só de pessoas que te escutem com calma. Eu posso falar devagar. A gente pode desenhar, se quiser.

ESPANTALHA *(sorri):* Sério? Eu adoro desenhar! E se tiver alguém como o Toto por perto, melhor ainda.

TOTO *(Aluno 1 bate palmas com leveza ou segura um cartão com uma imagem de “amigo”)*

ESPANTALHA *(surpresa):* Olha só! Ele entendeu tudo... sem dizer uma palavra. Toto, você é incrível. Vamos nessa juntos?

(Os três caminham mais um trecho da estrada. A luz muda levemente para dourado.)

CENA 3 – O HOMEM DE LATA

(O som de batidas metálicas. O Homem de Lata entra devagar, com um coração desenhado no peito e uma placa pendurada com os dizeres: “Emocional em manutenção”. Parece travado.)

HOMEM DE LATA *(com voz robótica e pausada)*: Erro... erro... Sensibilidade não identificada... Às vezes eu sinto, mas não sei como mostrar. Dizem que eu sou frio... Mas talvez... eu só sinta diferente.

DOROTY *(com leveza)*: Tem coração que bate baixinho, sabe? E tem emoção que mora no olhar. A gente pode aprender a escutar — até o silêncio fala.

ESPANTALHA: Então, bora seguir com a gente! Quem sabe o Mágico de Oz não te ajuda a descobrir que você já tem tudo aí dentro?

TOTO *(Aluno 1 levanta uma plaquinha com o símbolo de “amor” — ensaiada com apoio visual.)*

(Todos se emocionam. A música volta com o refrão.)

♪♪

Pela estrada amarela eu vou caminhar

Com coragem e amor, vou me transformar...

♪♪

CENA 4 – O MAGO É VOCÊ

(Chegam a um círculo de luz no centro do palco. Um espelho ou estrutura reflexiva está ao fundo. Todos olham em silêncio. Uma voz surge, suave, como se viesse de dentro de cada um.)

VOZ DO MAGO *(voz off ou gravação)*: O que procuram... sempre esteve em vocês. Espantalha, sua sensibilidade é seu maior saber. Homem de Lata, sua escuta silenciosa emociona. Doroty, seu cuidado transforma o caminho. E Toto...*(Todos olham para Aluno 1 com carinho.)* Toto é o mais mágico de todos. Mesmo sem dizer uma palavra, ele nos mostrou que o amor pode ser gesto, pode ser olhar. Ele ouviu com o corpo, falou com o coração. O verdadeiro Mágico de Oz... é cada um de vocês.

(Silêncio. Os personagens se olham. Fazem um gesto coletivo de união: mãos no coração e depois abertas para o público.)

DOROTY *(com emoção)*: A estrada amarela foi feita de sonhos, de escuta e de coragem. Não precisamos de mágica. Precisamos uns dos outros.

ENCERRAMENTO – MÚSICA FINAL



Vamos encontrar o Mágico de Oz Que vive em mim, que vive em nós No passo lento ou no rodopiar

Todo mundo tem seu jeito de brilhar



(Aluno 1/Toto segura uma fita dourada e gira suavemente no centro, enquanto os demais formam uma roda). (A luz suaviza. Fim.)

RELATO DO PROCESSO – Experiência: A construção de *A Estrada Amarela*

Professor Jean Barcelos

A proposta de criação da peça *A Estrada Amarela* surgiu a partir do desejo espontâneo de uma aluna de 13 anos, que, durante uma roda de conversa, expressou sua vontade de trabalhar a história de *O Mágico de Oz*. Ela dizia que o que mais a tocava na história era a ideia de cada personagem estar em busca de algo dentro de si – coragem, amor, sabedoria, pertencimento. Segundo suas palavras, “parece com a gente, que tem medo de sonhar, mas sonha mesmo assim”. Essa fala virou o ponto de partida para pensarmos uma montagem que dessa conta dos **sonhos, medos e desejos reais da turma**, incluindo seus modos diversos de aprender, se expressar e se relacionar.

Entre os estudantes, tínhamos dois alunos autistas que participaram ativamente da construção da peça, cada um com demandas específicas: Aluno 1, não verbal, com hipersensibilidade auditiva e dificuldades de interação direta; e Aluno 2, verbal, com fobia social, crises de irritabilidade e um comportamento bastante agitado durante os encontros em grupo. Ambos, apesar das diferenças, compartilhavam o desafio de permanecer em cena com outros colegas e de participar de um processo que exigia constância, escuta e convivência.

Desafios

Aluno 1, por exemplo, não se adaptava bem a ensaios longos, com volume alto ou movimentação intensa. Isso causava cansaço físico, irritabilidade e, em alguns momentos, total desligamento da atividade. Além disso, comandos verbais — mesmo simples — não eram compreendidos com clareza. Foi necessário o uso de **suportes visuais constantes**: cartões com gestos, imagens sequenciais e figuras que representavam cada cena ou ação. A interação com os colegas, no início, era quase nula. Havia também certo medo entre alguns alunos, que diziam: “E se ele não entender?”, “E se eu atrapalhar ele?”.

Aluno 2, por outro lado, apresentava grande energia corporal e dificuldade de permanecer sentado ou atento por mais de alguns minutos. Demonstrava ansiedade intensa diante de ensaios coletivos, e, em mais de uma ocasião, teve crises de choro ou irritação ao ser exposto a cobranças. Sua **fobia social** o levava a evitar contato visual e a reagir de forma defensiva diante de propostas de trabalho em grupo. Além disso, mostrava forte resistência a mudanças de rotina ou improvisações não previstas.

Estratégias e acertos

Ao invés de aplicar uma lógica única para todos, optamos por um caminho de escuta ativa e adaptação contínua. Com o aluno 1, passamos a realizar **ensaios individuais curtos**, em ambiente mais silencioso, onde ele pudesse repetir as ações em seu tempo. A resposta foi positiva. Criamos um **roteiro visual com imagens sequenciais**, para que ele pudesse antecipar cada etapa da apresentação. A construção do personagem **Toto** foi feita a partir da linguagem que o Aluno 1 já usava: palmas, gestos simples, olhares fixos e movimentos suaves com as mãos. Não impusemos falas nem coreografias para o Aluno 1 que criou seu próprio gesto para cada cena.

Para facilitar sua participação nas músicas, utilizamos **instrumentos de percussão simples** como tambor e chocalho, que o ajudavam a marcar presença no tempo da canção sem precisar vocalizar. O figurino foi adaptado com materiais leves – ele rejeitou tecidos pesados e se sentiu mais confortável com apenas uma tiara de orelhinhas de feltro presa com velcro.

Com o Aluno 2, a estratégia foi inversa. Ao percebermos que sua ansiedade se intensificava em grupo, propusemos a ele pequenas participações individuais, com falas curtas e expressivas. Trabalhamos com **atividades corporais rápidas**, com pausas, e permitimos que ele tivesse um espaço seguro ao lado da sala para se retirar sempre que sentisse necessidade. Ele também colaborou com ideias para a montagem do cenário e com desenhos que usamos como parte da ambientação – isso o fez sentir-se parte do todo, mesmo sem estar

sempre no centro da cena.

Aos poucos, o aluno foi conseguindo participar das músicas com o grupo, principalmente quando sabia exatamente quando entraria e quando terminaria. O uso de **apoio visual e a antecipação da rotina** foram essenciais para isso.

Ajustes necessários

No início, tentamos que o Aluno 1 memorizasse uma sequência coreográfica igual à dos colegas, mas percebemos que isso gerava frustração e desconforto. Reavaliamos e demos liberdade para que ele criasse **movimentos próprios**, que respeitavam suas limitações sensoriais e seu modo de se expressar. Também usamos, equivocadamente, um figurino completo com tecido mais espesso, o que gerou rejeição sensorial. Adaptamos, então, para peças que não tocassem diretamente sua pele ou fossem mais fáceis de vestir.

Com o aluno 2, nosso maior erro foi insistir em que ele estivesse o tempo todo no grupo, o que acabou desencadeando uma crise forte no segundo ensaio. A partir disso, entendemos que sua participação precisava ser **dosada e espaçada**, com pausas regulares e autonomia para sair e retornar quando se sentisse preparado.

Impactos e aprendizagens

A presença dos Alunos 1 e 2 na peça gerou **transformações visíveis** na postura da turma. Os colegas começaram a perceber, na prática, que comunicar-se vai muito além da fala ou da performance tradicional. Aluno 1, mesmo sem dizer uma palavra, **comunicava com o olhar, com a pausa, com o gesto preciso**. E isso foi sendo percebido como linguagem. Aluno 2, por sua vez, teve seu tempo respeitado, e ganhou confiança para estar em cena no seu limite, sem ser forçado a ultrapassá-lo.

Mais do que participar, os dois **contribuíram ativamente** com a criação. Foram sujeitos da cena, com seus jeitos únicos de estar. Os colegas aprenderam a escutar melhor, a esperar, a adaptar o jogo cênico. E eu, como professor e pesquisador, fui aprendendo a renunciar ao controle, a me desviar da norma e a me abrir para outras formas de presença.

No fim das contas, a peça *A Estrada Amarela* não foi apenas uma apresentação teatral, mas um **exercício de escuta e convivência**. O caminho percorrido por cada um – com suas dificuldades, resistências e superações – foi o verdadeiro espetáculo. E se havia um “mágico” a ser encontrado, como na história original, talvez ele estivesse justamente ali: na coragem de cada aluno de ser quem é, e no nosso desafio contínuo de criar espaços onde isso seja possível.

A escolha de transformar *A Estrada Amarela* em uma peça musical não foi aleatória. Ao longo do processo pedagógico, observamos que a música ocupa um lugar central na vivência emocional e expressiva dos alunos. Durante as aulas, era visível o quanto eles se engajavam mais quando as atividades envolviam canto, ritmo, melodia ou movimento corporal. A música despertava neles não apenas entusiasmo, mas também foco, memória e afetividade.

Além disso, os alunos 1 e 2, demonstraram um desejo muito claro de cantar em cena. Outra aluna, inclusive, foi quem sugeriu inicialmente a ideia de adaptar *O Mágico de Oz* e compartilhou com o grupo a importância que as músicas do filme tinham em sua vida. Aluno 2, por sua vez, apresentou grande desenvoltura vocal e entusiasmo ao cantar trechos durante os ensaios. Esses talentos espontâneos foram valorizados como potência criativa, e a proposta de incluir músicas originais na peça surgiu justamente como uma forma de reconhecer e acolher esses desejos dos estudantes.

Outro ponto importante é que a musicalidade se mostrou uma ferramenta de inclusão para alunos com diferentes formas de comunicação. No caso do Aluno 1, aluno autista não verbal, a música foi um canal fundamental para sua participação na cena. Ele conseguiu se integrar ao grupo por meio de gestos coreografados e do uso de instrumentos de percussão simples, demonstrando presença e ritmo mesmo sem usar a linguagem verbal. A música, portanto, não foi um “acréscimo estético”, mas um elemento estruturante da narrativa e da convivência em cena. Ela criou pontes entre diferentes formas de estar e de comunicar, aproximou os alunos uns dos outros e ampliou o alcance sensível da experiência teatral.

Transformar *A Estrada Amarela* em musical foi uma escolha pedagógica, afetiva e política – porque escutar o desejo dos alunos e incluir suas vozes (faladas ou cantadas) é parte do compromisso com uma educação artística verdadeiramente inclusiva e dialógica.

Anexo 5 – O Coração dos Jogos

Esses jogos são práticas breves, simples e seguras que colocam o corpo, a atenção e a imaginação dos alunos no centro. O objetivo é:

- ❖ Aumentar a **presença cênica** (estar inteiro no espaço);
- ❖ Desenvolver **escuta coletiva** (reagir ao outro em tempo real);
- ❖ Treinar **improvisação** e continuidade (manter uma ideia em movimento);
- ❖ Estimular **imaginação sensorial** (criar objetos, texturas e sons com pouca ou nenhuma materialidade);
- ❖ Promover **autoconhecimento** (observar-se e ser observado com empatia).

Eles funcionam em ciclos: aquecimento → tarefa curta → variação → compartilhamento. Use linguagem simples, dê o exemplo e modele uma vez para o grupo antes de pedir que todos experimentem. Mantenha o tempo curto (3 a 6 minutos por rodada no começo) e aumente conforme a resposta dos alunos. Essas práticas ecoam métodos de Spolin (jogos de improvisação) e Boal (exercícios de escuta, imagem e participação).

1) *Câmera Lenta*

Objetivo: trabalhar movimento, foco e presença cênica; desacelerar a atenção.

Tempo: 8 a 12 minutos.

Espaço/material: espaço livre; marcações no chão opcionais.

Público: a partir de 8 anos; grupos de 6 a 20 alunos.

Passo a Passo:

- 1) Explique: “Vamos imaginar que nosso corpo está sendo filmado em câmera lenta. Tudo tem que acontecer devagar, com presença”.
- 2) Aquecimento (1 minuto): caminhem livremente pelo espaço respirando fundo.
- 3) Instrução principal: o professor propõe ações simples (por exemplo: levantar o braço, sentar, pegar algo no chão). Os alunos executam em **câmera lenta** — movimentos muito controlados, atenção nas extremidades (mãos, olhos).
- 4) Variação 1— peça para um aluno ser o “operador de câmera” e apontar para quem será o foco – o foco aumenta a intensidade do movimento.
- 5) Variação 2 (duplas) – um aluno faz um movimento lento, o outro deve imitá-lo exatamente como se fosse a mesma gravação (a cópia também em câmera lenta).

6) Compartilhamento final (2 minutos) – em círculo, cada um descreve uma sensação (por exemplo: “senti meus ombros leves” – reforça a autoconsciência.

Dicas para não-teatristas: mostre primeiro (modele). Incentive curiosidade, não “acerto” técnico. Baixe o tom de voz ao dar instruções para que o grupo se acalme.

2) Caminhar e Imitar

Objetivo: desenvolver improvisação, continuidade e escuta coletiva através da observação do ritmo corporal.

Tempo: 10 a 15 minutos.

Espaço/material: espaço livre.

Passo a Passo:

- 1) Peça para todos andarem pelo espaço com ritmo natural. Silêncio ou música suave.
- 2) Instrua: ao cruzar com alguém, observe-o brevemente e, ao passá-lo, comece a **imitar** um pequeno aspecto (um gesto, a forma de segurar o corpo, um balanço). A imitação deve durar de 3 a 5 passos.
- 3) Depois de alguns minutos, aumente a exigência: ao imitar, acrescente uma **ligação** – transforme o gesto em uma pequena ação (por exemplo: quem anda com as mãos nos bolsos vira uma pessoa que perdeu as chaves e procura).
- 4) Variação coletiva: formem um círculo em movimento – cada pessoa recebe a imitação do colega anterior e acrescenta uma pequena modificação (continuidade).
- 5) Fechamento: em roda, cada um diz em uma frase o que percebeu na imitação (por exemplo: “alguém caminhava apressado, então respondi com pressa”)

Dicas: enfatize que a imitação é uma escuta, não uma cópia perfeita. Sirva como treino para perceber sinais mínimos do outro.

3) Herança da Trama

Objetivo: exercitar improvisação em cadeia, memória coletiva e atenção às causas/efeitos na cena.

Tempo: de 12 a 18 minutos.

Espaço/material: espaço livre; opcional: objetos simples.

Passo a Passo:

- 1) Explique: “Vamos construir uma pequena história em corrente: cada pessoa recebe a ‘herança’ – um detalhe – e deve continuar a trama respeitando o que veio antes”.

- 2) Comece com um voluntário que entra e faz **uma ação curta e clara** (por exemplo: abre uma gaveta imaginária e mostra algo). Duração de 10 a 15 segundos.
- 3) O segundo entra a partir do gesto deixado pelo primeiro e amplia a história (cria motivo, emoção ou consequência).
- 4) Cada novo participante deve **manter um elemento** (objeto, motivo, emoção) que herdou e acrescentar algo novo. Assim nasce a trama coletiva.
- 5) Se o grupo for grande, faça em subgrupos de 4 a 6. Após a rodada, converse sobre como a “herança” guiou as escolhas.
- 6) Variação: peça que cada herdeiro incorpore também um som curto ou um objeto imaginário que passe adiante.

Dicas para leigos: oriente a não planejar muito; foque em uma ideia simples para continuar (um objeto, uma cor, um sentimento).

4) A Caixa Mágica

Objetivo: estimular imaginação sensorial e exploração de objetos invisíveis – atenção ao detalhe sensorial (peso, textura, som).

Tempo: 10 a 15 minutos.

Espaço/material: uma caixa real ou círculo marcado no chão; objetos do dia a dia (opcionais para demonstração).

Indicação: ótimo para crianças; trabalha materiais sensoriais sem custo.

Passo a Passo:

- 1) Mostre uma caixa vazia (ou apenas marque um quadrado no chão). Diga: “Dentro da caixa mora um objeto mágico. Seu trabalho é descobrir e descrever com o corpo”.
- 2) Um a um, os alunos se aproximam, pegam o objeto imaginário e o exploram (peso, temperatura, cheiro, barulho). Eles fazem 20 a 40 segundos de manipulação expressiva.
- 3) Ao devolver, devem **dar uma pista** para o próximo sem falar diretamente (por exemplo: bater levemente a caixa, assoprar).
- 4) O próximo recebe a pista e precisa continuar a exploração, possivelmente transformando o objeto.
- 5) Variação: use tecidos, brinquedos que fazem barulho como referência ao modelar – depois peça que a imaginação supere o referencial (sem tocar nos objetos reais).
- 6) Compartilhe: pergunte “O que era o objeto para você?” – Isso mostra a diversidade de percepção.

Dicas práticas: incentive detalhamento sensorial (“o objeto é quente, tem textura de lixa, soa como colher numa panela”). Para turmas mais tímidas, comece com objetos reais e depois passe ao imaginário.

5) Espelho com Olhar

Objetivo: reconhecimento, auto-observação e dramatização de situações cotidianas pelo olhar e microgestos.

Tempo: 8 a 12 minutos.

Espaço/material: duplas formadas; círculo para observação.

Passo a Passo:

- 1) Forme duplas. Um é o “espelho”, outro o “modelo”. Explique: o espelho copia **apenas com os olhos e pequenas expressões faciais**, sem mover o corpo muito.
- 2) O modelo realiza pequenas ações do cotidiano (escovar dentes, digitar, esperar ônibus), mas apenas com face e olhar. O espelho tenta replicar com precisão. 1 a 2 minutos por pessoa.
- 3) Troque papéis.
- 4) Variação: peça que o modelo represente uma emoção interna (saudades, nervosismo) apenas pelo olhar; o espelho capta e amplifica.
- 5) Em roda, peça para cada dupla dramatizar uma micro cena criada a partir do espelho – transforme o exercício em pequena cena.

Dicas: O foco no olhar desenvolve presença; lembre que o “espelho” não precisa ser perfeito – é a intenção conta.

6) Descrição do Cotidiano

Objetivo: reconhecer e dramatizar situações do dia a dia, transformando observação em cena curta.

Tempo: 15 a 20 minutos.

Espaço/material: grupos pequenos (3 a 5 alunos); papel e caneta para anotar ideias (opcional).

Passo a Passo:

- 1) Peça que, por 2 minutos, cada aluno observe discretamente algo do cotidiano na escola/bairro (um comportamento, um som, uma rotina). Se for dentro da aula, pode ser algo imaginado.
- 2) Forme grupos pequenos. Cada grupo escolhe uma cena cotidiana para dramatizar (duração 1 a 2 minutos). Incentive que mantenham **um conflito ou desejo** (por exemplo: “preciso pegar o ônibus, mas não tenho trocado”).
- 3) Dê 6 a 8 minutos para montar – sem texto escrito, apenas movimentos e atitudes.
- 4) Apresentações rápidas para o grupo maior. Após cada cena, faça perguntas de observador: “o que deu origem ao conflito?” – estimula a análise.
- 5) Variação: pedir que a mesma cena seja repetida mudando o tom (comédia, tragédia, absurdo) para ver como pequenas alterações transformam o sentido.

Dicas: reforçar respeito ao tema (se tocar assuntos sensíveis, trate com cuidado). Para iniciantes, mantenha cenas curtas e claras.

7) Improvisação com Objetos

Objetivo: usar objetos reais ou imaginários para exercitar criatividade, função simbólica e adaptação improvisada.

Tempo: 12 a 18 minutos.

Espaço/material: uma mesa com objetos do cotidiano (escova, chaveiro, copo plástico, tecido, brinquedo barulhento).

Público: indicado para todas as idades.

Passo a Passo:

- 1) Disponha 6 a 8 objetos simples na mesa. Cada participante escolhe um (ou recebe aleatoriamente).
- 2) Instrua: em um minuto, cada um transforma seu objeto em outra coisa (por exemplo: um copo vira telefone). Mostre um exemplo rápido.
- 3) Forme trios: cada integrante apresenta seu novo objeto e cria uma mini cena de 45 a 60 segundos onde o objeto tem função decisiva (resolver um problema, causar conflito).
- 4) Apresentações em sequência. Ao fim, o grupo vota numa “melhor transformação” e descreve porque funcionou – focar na crítica construtiva.
- 5) Variação sem objetos: peça para imaginar o objeto e trocar com outro aluno sem mostrar. Assim o grupo trabalha com imaginação pura.

Dicas: estimule originalidade e reforçe que não existe certo/errado. Para turmas tímidas, comece com objetos grandes e óbvios.

Observações Pedagógicas Gerais:

- ❖ **Tempo e repetição:** repita cada jogo em 2–3 sessões com pequenas mudanças; o desenvolvimento vem com a repetição.
- ❖ **Clima seguro:** combine regras básicas (respeito, consentimento para tocar, sem humilhação).
- ❖ **Avaliação simples:** peça que os alunos descrevam um avanço após a prática (por exemplo: “hoje ouvi melhor”, “me senti mais presente”).
- ❖ **Adaptações:** para turmas com necessidades especiais, diminua estímulos, aumente suporte visual e permita participação de múltiplas formas (voz, gesto, olhar).

Referências e Inspiração (para leitura e aprofundamento)

- ❖ **Viola Spolin** – *Jogos Teatrais na Sala de Aula* – um manual para o professor (São Paulo: Perspectiva) – fundamental para jogos de improvisação e atividades lúdicas em sala.
- ❖ **Viola Spolin** – arquivos e listas de jogos (bibliotecas de jogos, exemplares e descrições online).
- ❖ **Augusto Boal** – *Jogos para atores e não-atores* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira) – obra que oferece muitos exercícios para participação, imagem e democracia cênica. Ferramentas úteis para trabalhar imagem, ritual e transformação social.
- ❖ **Sobre Teatro-Imagem (Augusto Boal)** – *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira); técnica de imagens congeladas para explorar situações e emoções.