



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO- UFMA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES- PROFARTES

KEILIANNE MEDEIROS FALCÃO RACHID

**MÃOS QUE FALAM, BONECOS QUE SENTEM: A EXPRESSIVIDADE
DO TEATRO DE ANIMAÇÃO COMO PONTE COM O ESTUDANTE
COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

SÃO LUÍS
2026

KEILIANNE MEDEIROS FALCÃO RACHID

**MÃOS QUE FALAM, BONECOS QUE SENTEM: A EXPRESSIVIDADE
DO TEATRO DE ANIMAÇÃO COMO PONTE COM O ESTUDANTE
COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Artes da
Universidade Federal do Maranhão, como
requisito para obtenção do título de Mestre
em Artes.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Ana Socorro Ramos
Braga.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino,
Aprendizagem e Criação em Artes.

SÃO LUÍS
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Rachid, Keilianne Medeiros Falcão.

MÃOS QUE FALAM, BONECOS QUE SENTEM: A EXPRESSIVIDADE DO TEATRO DE ANIMAÇÃO COMO PONTE COM O ESTUDANTE COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA TEA / Keilianne Medeiros Falcão Rachid. - 2026.

122 p.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Ana Socorro Ramos Braga.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Teatro de Animação. 2. Bonecos de Luva. 3. Transtorno do Espectro Autista (tea). 4. Educação Inclusiva. 5. Desenvolvimento Socioemocional. I. Braga, Prof.^a Dr.^a Ana Socorro Ramos. II. Título.

KEILIANNE MEDEIROS FALCÃO RACHID

**MÃOS QUE FALAM, BONECOS QUE SENTEM: A EXPRESSIVIDADE
DO TEATRO DE ANIMAÇÃO COMO PONTE COM O ESTUDANTE
COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Artes da
Universidade Federal do Maranhão, como
requisito para obtenção do título de Mestre
em Arte.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Socorro Ramos
Braga

Linha de pesquisa: Processos de Ensino,
Aprendizagem e Criação em Artes.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Socorro Ramos Braga
PROF-ARTES/UFMA- Orientadora

Prof.^a Dr.^a Paula Gotelip de Souza Corrêa
UDESC- Examinadora Externa

Prof. Dr. Tácito Freire Borralho
UFMA- Examinador Interno

À minha mãe, Luísa, e ao meu filho, meus maiores amores, razão, inspiração e força para cada sonho vivido e cada conquista alcançada.

RESUMO

O presente estudo investiga o boneco de luva como linguagem pedagógica mediadora do desenvolvimento socioemocional dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola pública, considerando os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na efetivação de práticas inclusivas sensíveis às singularidades desses estudantes. O objetivo da pesquisa consiste em compreender de que maneira as experiências estéticas com bonecos de luva podem favorecer processos de comunicação, expressão emocional, interação social e construção de vínculos afetivos no contexto escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em estudo bibliográfico e estudo de caso de natureza interventiva, desenvolvido na Escola Municipal Lilásia Lobão Marques, localizada no município de União, estado do Piauí, tendo como participantes dois estudantes do Ensino Fundamental I. O procedimento metodológico central consistiu na realização de oito oficinas, estruturadas a partir de atividades de sensibilização, criação, manipulação de bonecos, improvisações e elaboração de narrativas, articuladas às práticas do ensino de Arte em perspectiva inclusiva. A produção de dados ocorreu por meio de observação participante, diário de bordo da pesquisadora, registros fotográficos, fichas de acompanhamento pedagógico e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e familiares dos estudantes participantes. Os resultados evidenciaram avanços significativos nos processos de comunicação verbal e não verbal, ampliação das interações sociais, maior engajamento nas atividades pedagógicas, fortalecimento da escuta e da atenção compartilhada, além do desenvolvimento da autorregulação emocional. Conclui-se que o teatro de animação, compreendido como linguagem artística no campo da Arte, configura-se como objeto de conhecimento que articula conteúdo e metodologias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional de estudantes com TEA, contribuindo para a construção de práticas inclusivas e para o fortalecimento dos processos de comunicação, expressão, interação e humanização das relações educativas no contexto da escola pública.

Palavras-chave: teatro de animação; bonecos de luva; transtorno do espectro autista (TEA); educação inclusiva; desenvolvimento socioemocional

ABSTRACT

This study investigates the glove puppet as a pedagogical tool mediating the socio-emotional development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of public schools, considering the challenges faced by educational institutions in implementing inclusive practices sensitive to the unique needs of these students. The research aims to understand how aesthetic experiences with glove puppets can favor processes of communication, emotional expression, social interaction, and the construction of affective bonds in the school context. The research adopts a qualitative approach, based on bibliographic research and an interventional case study, developed at the Lilásia Lobão Marques Municipal School, located in the municipality of União, state of Piauí, with two elementary school students as participants. The central methodological procedure consisted of conducting eight workshops, structured around activities of awareness-raising, creation, puppet manipulation, improvisation, and narrative development, articulated with the practices of art education from an inclusive perspective. Data production occurred through participant observation, the researcher's logbook, photographic records, pedagogical monitoring sheets, and semi-structured interviews conducted with teachers and family members of the participating students. The results showed significant advances in verbal and non-verbal communication processes, expansion of social interactions, greater engagement in pedagogical activities, strengthening of listening and shared attention, as well as the development of emotional self-regulation. It is concluded that puppet theatre, understood as an artistic language within the field of Art, is configured as an object of knowledge that articulates content and pedagogical methodologies aimed at the socio-emotional development of students with ASD, contributing to the construction of inclusive practices and to the strengthening of communication, expression, interaction and humanization processes in educational relationships within the context of public schools.

Keywords: puppet theatre; glove puppets; autism spectrum disorder (ASD); inclusive education; socio-emotional development

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Boneco Léo caracterizado de vaqueiro, seguido de momento da roda de conversa.

Figura 2: Estudante exhibe figuras confeccionadas com papelão e galhos.

Figura 3: Produção de bonecos - luva (corpo) e cabeça.

Figura 4: Fachada da Escola Municipal Lilásia Lobão Marques.

Figura 5 : Estudantes participantes das oficinas em visita ao bonequeiro local da cidade de União-PI, com apresentação dos bonecos produzidos durante as atividades.

Figura 6: Organização inicial da oficina. À esquerda, materiais dispostos sobre a mesa; ao centro, interação mediada com o boneco de luva(Léo) ; à direita, ambiente organizado com cadeiras e empanada.

Figura 7: Sequências de desenho, recorte e colagem dos elementos faciais do boneco. À esquerda, registra-se o recorte dos olhos em papel; à direita, observa-se a colagem dos olhos, boca e nariz na estrutura da cabeça.

Figura 8: Processos de escolha das cores e confecção dos cabelos dos bonecos. À esquerda, observa-se o enrolar dos fios de lã; ao centro, a colagem dos fios na cabeça do boneco; à direita, a finalização das duas cabeças.

Figura 9- Etapas da confecção do corpo do boneco. À esquerda, a marcação do molde no tecido; ao centro, o recorte; à direita, a colagem das partes do corpo.

Figura 10- Bonecos finalizados após a etapa de caracterização. À esquerda, criação de Maria; à direita, criação de João.

Figura 11- Construção de narrativa com a mediação da professora/pesquisadora; e diálogo dos bonecos durante a dramatização.

Figura 12- À esquerda, estudante realizando o recorte de elementos para composição do cenário; à direita, ensaio da dramatização com os bonecos de luva já inseridos no espaço cênico.

Figura 13- Registros da apresentação final com os bonecos de luva. À esquerda, o início da apresentação, com a manipulação dos bonecos atrás da empanada; ao centro, a interação dos estudantes com os bonecos diante da turma; à direita, o encerramento da apresentação, com a reação da plateia.

Figura 14- QR Code de acesso à cartilha pedagógica *TEATRO DE ANIMAÇÃO: Mãos que falam, bonecos que sentem*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PI	Estado do Piauí, Brasil.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
SCiELO	Scientific Electronic Library Online
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMP	Unidade Escolar Marcos Parente
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFMA	Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. DO COTIDIANO À INVESTIGAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA DOCENTE TECIDA PELO AFETO E PELA ARTE	20
1.1 Da formação docente à arte como caminho de inclusão	21
1.2 Quando o olhar nasce de casa: vínculos, escutas e caminhos artísticos com alunos com TEA	24
1.3 Do chão da escola à pesquisa: a transição para o mestrado e seus desdobramentos	29
1.4 Arte na escola: práticas expressivas e experiências com os estudantes	34
2. ENTRE OS MARCOS LEGAIS E A PRÁTICA ESCOLAR INVESTIGADA	41
2.1 Políticas Públicas e Educação Inclusiva: marcos históricos, normativos e implicações para a escola pública	41
2.2 A escola pesquisada e as vozes da comunidade escolar	49
3. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	61
3.1 Perfil dos Participantes	62
3.2 Estratégias de mediação pedagógica	65
3.3 Oficinas pedagógicas: criação, desenvolvimento e expressão socioemocional (procedimentos metodológicos)	67
3.3.1 Oficina 1: apresentação e sensibilização com o boneco Léo	73
3.3.2 Oficina 2: montagem e imaginação	76
3.3.3 Oficina 3: cabelos e expressividade	78
3.3.4 Oficina 4: Confeção do corpo	81
3.3.5 Oficina 5: Caracterização e finalização	83
3.3.6 Oficina 6: construção da narrativa	85
3.3.7 Oficina 7: Criação dos cenários e ensaios	87
3.3.8 Oficina 8: Apresentação e culminância	89
4. CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA E ESTRUTURA DA CARTILHA PEDAGÓGICA	93

4.1 Estrutura, intencionalidade e aplicabilidade da Cartilha Pedagógica	94
5. REFLEXÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM	104
APÊNDICE B- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NAS OFICINAS	105
APÊNDICE C- ENTREVISTA I COM O(A) PROFESSOR(A) DA SALA REGULAR.....	106
APÊNDICE D- ENTREVISTA I COM OS PAIS/MÃES OU RESPONSÁVEIS DE ALUNOS COM TEA	108
APÊNDICE E- ENTREVISTA I COM A PROFESSORA DO AEE	110
APÊNDICE F- ENTREVISTA COM OS/AS CUIDADORES(AS) DE ALUNOS COM TEA	112
APÊNDICE G- FICHA DE DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISA	114
APÊNDICE H- ROTEIRO DE ENTREVISTA II: PROFESSORA DA SALA REGULAR	116
APÊNDICE I- ROTEIRO DE ENTREVISTA II: PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	117
APÊNDICE J- ENTREVISTA II COM AS MÃES DOS ALUNOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	118
APÊNDICE K- GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS	119

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emerge da experiência da pesquisadora, que é professora de Artes no Ensino Fundamental do 1^a ao 5^o ano da rede pública do município de União no estado do Piauí, e que, ao longo dos mais de 20 anos de atuação no magistério, percebeu, por meio das diversas práticas pedagógicas realizadas, que o uso de recursos artísticos do teatro de animação, tais como o teatro de sombras, a contação de histórias e os bonecos de luva, mostraram-se eficazes para estimular a participação, a comunicação e a expressão emocional dos alunos. Nesse contexto, a observação direta do impacto positivo dessas práticas motivou a busca por uma fundamentação teórica mais aprofundada e sistematizada que levasse em consideração a realidade dos(as) estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA¹). Esta iniciativa pedagógica é um dos caminhos da promoção da educação inclusiva, pois o teatro de animação trabalha com diferentes perspectivas de linguagens, o que pode favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades dos(as) estudantes com TEA.

Quanto à nomenclatura, o pesquisador Valmor Nini Beltrame menciona que são conhecidos e utilizados vários nomes para denominar essa arte. Segundo ele, até os anos de 1970 era mais conhecida como Teatro de Títeres, Teatro de Fantoques ou Teatro de Marionetes. Em seguida, passou a ser comumente denominada de Teatro de Bonecos. Posteriormente, Teatro de Formas Animadas, e mais recentemente, Teatro de Animação. Ainda de acordo com o mesmo autor, o uso de cada uma dessas expressões revela distintos modos de conceber essa arte e principalmente sua complexidade, bem como, “indicam diferentes concepções sempre haverá o que mais caracteriza esse teatro: a presença da forma animada pelo bonequeiro, titeriteiro ou ator-animador” (Beltrame, 2019, p. 1213).

Nessa direção, esta pesquisa objetiva, de maneira geral, investigar de que modo a linguagem do teatro de formas animadas, por meio do uso do boneco de luva (cabeça de pet ou Casipet), pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva, perpassando, ainda, por outros objetivos específicos, a saber: desenvolver e aplicar oficinas pedagógicas com bonecos de luva, voltadas à promoção de

¹ Deste ponto em diante a sigla TEA será utilizada para Transtorno do Espectro Autista

habilidades socioemocionais em estudantes com TEA, respeitando suas singularidades e modos de expressão; analisar as interações e os comportamentos dos participantes ao longo das oficinas, refletindo sobre os efeitos da linguagem do teatro de formas animadas no processo de inclusão escolar; elaborar uma cartilha pedagógica acessível e fundamentada na experiência vivenciada, oferecendo orientações práticas para educadores sobre o uso de bonecos de luva como linguagem expressiva em contextos educacionais inclusivos.

É certo que, diante da complexidade conceitual que atravessa o campo da educação inclusiva e das diferentes nomenclaturas historicamente empregadas na área em diferentes momentos, faz-se necessário explicitar o posicionamento teórico assumido por esta professora/pesquisadora. Ao longo desta dissertação, adota-se a terminologia contemporânea da educação inclusiva, em consonância com os marcos legais e conceituais vigentes. Quando expressões como “educação especial” ou outras nomenclaturas são mobilizadas, sua ocorrência refere-se exclusivamente aos contextos teóricos, documentais e históricos em que foram originalmente empregadas, não correspondendo à concepção assumida pelo estudo. A abordagem orienta-se pela perspectiva da Educação Especial na articulação com a Educação Inclusiva, reconhecendo a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo e da prática pedagógica em Arte.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em estudo bibliográfico e estudo de caso de natureza interventiva. O trabalho de campo foi realizado na Escola Municipal Lilásia Lobão Marques, situada no município de União (PI), e teve como foco inicial dois estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental diagnosticados com TEA, matriculados em turma regular no primeiro semestre de 2025. A proposta, por sua vez, contou com um desafio primeiro, que foi a frequência irregular desses estudantes e da ausência de retorno por parte de seus responsáveis, mesmo após reiteradas tentativas de contato por parte da pesquisadora e da equipe gestora da escola, essa condição constituiu-se como uma barreira para a continuidade do acompanhamento inicial.

Diante desse entrave descrito, foi necessário reestruturar o estudo de caso. As atividades foram, então, retomadas com dois novos estudantes, também diagnosticados com TEA, mas diferente da situação primeira, esses estudantes possuíam presença regular nas aulas. Destaca-se, ainda, a inclusão dos familiares desses estudantes como participantes essenciais para a efetivação do processo de

inclusão, considerando que sua adesão e apoio são fundamentais para o acompanhamento e a permanência dos alunos nas ações propostas.

Isso posto, ressalta-se que a seleção dos estudantes com TEA decorreu da própria organização metodológica da pesquisa, aliada à existência de laudos médicos que possibilitaram maior precisão na caracterização do público investigado. Os documentos foram emitidos por profissionais neurologistas distintos, em momentos diferentes, sem qualquer vínculo entre os atendimentos clínicos realizados, o que reforça a independência e a legitimidade dos registros apresentados.

No que se refere ao perfil cognitivo, os laudos evidenciam que os participantes apresentam níveis distintos de desenvolvimento, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos campos linguístico e funcional. Um dos estudantes apresenta prejuízos mais expressivos na comunicação oral, na organização narrativa e na manutenção da atenção, associados ao diagnóstico de TEA e a comorbidades clínicas descritas em seu laudo. O outro estudante, por sua vez, manifesta dificuldades no processo de aprendizagem e atraso no desenvolvimento da linguagem, sem registro de comprometimento cognitivo associado. Esses distintos perfis confirmam a heterogeneidade própria do espectro autista e evidenciam a necessidade de planejamento pedagógico flexível, com propostas e estratégias ajustadas às especificidades de cada estudante.

É importante destacar que esta pesquisa não restringe sua análise exclusivamente aos sujeitos diagnosticados com TEA. Ao contrário, adota uma compreensão ampliada do campo da neurodiversidade, reconhecendo a pluralidade de formas de aprender, comunicar-se e interagir presentes no espaço escolar. Nesse sentido, a centralidade conferida aos estudantes com TEA possui caráter estritamente metodológico, uma vez que esses sujeitos constituem o recorte empírico da investigação, sem desconsiderar a relevância de outras neurodivergências e singularidades que integram o cotidiano das salas de aula inclusivas.

Considerando essa complexidade, a pesquisadora contou com a participação de dois estudantes² cujas histórias singulares contribuíram de forma significativa para o aprofundamento das reflexões realizadas. Conforme laudo expedido por neurologista, o estudante João, do sexo masculino, apresenta diagnóstico de autismo

² Em conformidade com os princípios legais e éticos da pesquisa, optou-se por preservar a identidade dos menores. Assim, seus nomes verdadeiros não serão divulgados. Em seu lugar, serão utilizados nomes fictícios, “João” e “Maria”.

infantil (CID F84.0), associado à hiperatividade (CID R46.3) e epilepsia (CID G40), de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (OMS, 2019). Entre as manifestações observadas, destacam-se a agitação psicomotora persistente, a dificuldade de permanência em sala de aula, a fala em terceira pessoa, o enfileiramento de objetos, além de limitações na linguagem oral e na construção narrativa.

Ademais, a estudante Maria, do sexo feminino, também possui diagnóstico de TEA (CID F84), associado a transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (CID F90), transtornos específicos do desenvolvimento escolar (CID F81) e histórico de crises convulsivas, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (OMS, 2019). Segundo o laudo médico, ela apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades no desempenho acadêmico e na interação social, assim como baixa tolerância à frustração. Ambos os estudantes se encontram em acompanhamento multidisciplinar contínuo e demandam suporte pedagógico individualizado.

Em vista disso, a escuta atenta às particularidades de cada participante constituiu elemento central para o delineamento das ações desenvolvidas ao longo da pesquisa, orientando escolhas metodológicas, adaptações pedagógicas e práticas artísticas propostas. Tal postura reafirma o compromisso desta investigação com uma pedagogia sensível às diferenças, fundamentada na valorização das singularidades e na construção de processos educativos inclusivos e humanizados. Partindo desse princípio, as atividades foram organizadas em oito oficinas semanais, com duração de 90 minutos, em formato coletivo, com a participação simultânea dos dois estudantes. As propostas eram inicialmente apresentadas de forma conjunta pela professora pesquisadora, sendo as orientações dirigidas aos dois alunos ao mesmo tempo, a fim de favorecer a convivência, a escuta mútua e a experiência compartilhada. Ao longo das atividades, eram realizados atendimentos individualizados sempre que se observava alguma dificuldade específica ou quando os próprios estudantes solicitavam apoio respeitando seus ritmos e necessidades.

Nessas oficinas, os bonecos de luva³ atuaram como mediadores das interações e das atividades socioemocionais, uma vez que os estudantes demonstraram

³ De acordo com Lopes; Borralho; Braga. Este tipo de boneco possui corpo de tecido e a cabeça e as mãos podem ser esculpidas ou modeladas com madeira, papier mâché, papier froissé, ou cabeça de PET

dificuldades de socialização e outras dificuldades para a realização de atividades básicas, tais como expressar sentimentos, manter o foco em tarefas, seguir instruções simples, compartilhar materiais e interagir com os colegas. As oficinas foram planejadas com base nos interesses e singularidades de cada estudante, respeitando seus tempos, interesses e formas de expressão, e buscaram criar um ambiente acolhedor e estimulante, no qual o brincar simbólico, a escuta e a imaginação contribuíssem para o fortalecimento das habilidades socioemocionais e para o processo de inclusão escolar.

Em relação a sistematização dos achados das oficinas, os dados foram coletados, por meio de fichas de observação sistemática e entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos, assegurando uma análise triangulada entre os referenciais teóricos, os dados empíricos e a prática pedagógica.

Somado ao desafio anterior descrito, a ausência da frequência regular dos dois estudantes previamente selecionados para este estudo, pontua-se que a proponente desta pesquisa encontrou dificuldades em se apropriar de estudos com convergissem com o tema proposto. Por conta disso, esta pesquisa assume um caráter de originalidade, ao abordar uma temática pouco explorada e discutida na literatura brasileira vigente.

Partindo desse pressuposto, diante do processo de levantamento do estado da arte, não foi encontrado nenhum estudo brasileiro sobre o tema aqui apresentado. O que fora encontrado foi um estudo internacional que aborda, de modo específico, o uso de bonecos de luva em interação com crianças diagnosticadas com TEA. Trata-se da pesquisa conduzida pela Universidade de Yale, publicada em 2021 na revista *Autism Research*, intitulada *Puppets facilitate attention to social cues in children with ASD*. Em linhas gerais, os resultados demonstraram que os bonecos funcionam como mediadores eficazes na captação da atenção para pistas sociais, favorecendo o engajamento de crianças com TEA em situações de interação, sobretudo quando comparados à mediação realizada exclusivamente por adultos.

A pesquisa da Universidade de Yale⁴ envolveu crianças com TEA e crianças com desenvolvimento típico, que assistiram a interações realizadas por um boneco de luva e por um falante humano, com a atenção visual monitorada por sistema de

⁴ Estudo desenvolvido por Suzanne Macari et al., pesquisadores(as) vinculados(as) à Universidade de Yale, publicado em *Autism Research* (2021).

rastreamento ocular. Os resultados indicaram que, diferentemente do que ocorria quando o interlocutor era humano, as crianças com TEA direcionavam maior tempo de atenção ao rosto do boneco, comportamento semelhante ao observado nas crianças sem TEA. Esses achados sugerem que o boneco atua como um agente social mediador, capaz de facilitar o acesso de crianças autistas às interações comunicativas e emocionais.

Os dados dessa pesquisa reforçam a compreensão de que o teatro de animação, de modo geral, e os bonecos de luva, especialmente, apresentam potencial pedagógico e terapêutico na promoção da comunicação e do engajamento social de crianças com TEA. Ainda que esse campo seja pouco explorado na literatura brasileira recente, o referido estudo contribui para fundamentar a presente pesquisa, que se insere na mesma direção investigativa ao propor o uso de bonecos de luva como linguagem mediadora do desenvolvimento socioemocional no espaço escolar.

Entre os referenciais teóricos que sustentam esta investigação, destaca-se que o estudo se ancora, essencialmente, nas contribuições de Ana Mae Barbosa, um dos expoentes máximos dentre os autores que defendem o ensino da Arte-Educação nas escolas. Falar-se-á dela mais adiante. Além dela, pontua-se que a pesquisa é sustentada, ainda, nas contribuições da psicologia do desenvolvimento e das abordagens pedagógicas que reconhecem o brincar como linguagem fundamental da aprendizagem.

Assim, para compor o *corpus* teórico da pesquisa, recorre-se, também, a autores clássicos, tais como Vygotsky (2009), que elenca o conceito de “mediação simbólica” e de “zona de desenvolvimento proximal”, conceitos esses essenciais para compreender o brincar como espaço de interação, produção de sentidos e desenvolvimento. Somam-se, ainda, as contribuições de Piaget (1975), que interpreta o jogo simbólico como manifestação do pensamento representativo, por meio do qual a criança reorganiza cognitivamente a realidade a partir da experiência lúdica. Além disso, reflete-se, também, sobre a teoria de Wallon (2007), que evidencia a dimensão afetivo-emocional e corporal do desenvolvimento infantil, destacando o brincar, tal como Vygotsky destaca, como elemento central na constituição da personalidade e na socialização. Nesse seguimento, em diálogo com as abordagens teóricas citadas, este estudo ancora-se, ainda, no pensamento de Walter Benjamin (2002), que compreende a infância como território de criação e ressignificação do mundo, reconhecendo o brincar como experiência estética potente na qual a criança se afirma

como sujeito produtor de sentidos. Complementarmente, Perrenoud (1997) contribui para esta pesquisa ao destacar a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e da profissionalização docente comprometida com a adaptação às singularidades dos estudantes.

No contexto brasileiro, cabe destacar a contribuição teórica da pioneira Helena Antipoff, cuja atuação no âmbito da Sociedade Pestalozzi do Brasil revelou, ainda na primeira metade do século XX, a potência do teatro de bonecos e das linguagens expressivas no trabalho educativo com crianças em contextos de vulnerabilidade e em experiências vinculadas à educação especial (Mendonça, 2019).

No campo específico do ensino de Arte e do teatro de animação, esta pesquisa se ancora nas contribuições de Ana Mae Barbosa, referência fundamental do ensino de Arte no Brasil. Sua “abordagem triangular”, estruturada nos eixos da apreciação, produção e contextualização, orienta a compreensão da arte como conhecimento e linguagem formadora, capaz de desenvolver sensibilidade estética, expressão e leitura crítica do mundo. Soma-se a esse referencial o livro *Teatro de Animação para Sala de Aula e Ação Cultural*, de Lopes, Braga e Borralho (2020), que oferece base teórico-metodológica para o uso pedagógico do teatro de animação (máscaras, boneco de luva e sombra) na escola e na ação cultural. O material supracitado orienta, de modo prático, como os professores podem trabalhar, em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino essa linguagem artística e, sobretudo, pedagógica.

De modo geral, esses autores e estudos citados contribuíram para a estruturação das oficinas desenvolvidas nesta pesquisa, fortalecendo a compreensão de que o boneco de luva não é apenas um recurso didático, mas é, também, uma linguagem artística potente para a promoção da comunicação, da imaginação e do fortalecimento das relações socioemocionais, constituindo-se como objeto de conhecimento e abordagem a se fortalecer no currículo da educação básica.

Inspirada por essa abordagem metodológica, a proponente da pesquisa, em diálogo com a orientadora, identificou a importância de conhecer e valorizar a produção dos mestres bonequeiros do Piauí, especialmente os da cidade de União. Ambas as profissionais entenderam que seria fundamental proporcionar aos estudantes oportunidades de contato com esses artistas populares, promovendo encontros que ampliem suas referências culturais e fortaleçam os vínculos com os saberes tradicionais do teatro de formas animadas.

Como produto desta pesquisa, foi elaborada uma cartilha pedagógica fundamentada nas oficinas realizadas e nos referenciais teóricos adotados, propondo a adequação das atividades artístico-pedagógicas sugeridas no livro, já citado, *Teatro de Animação para Sala de Aula e Ação Cultural* (Lopes, Braga e Borralho, 2020)⁵. A cartilha será desenvolvida com foco na aplicabilidade prática, especialmente em contextos de escolas públicas com recursos limitados, buscando orientar docentes quanto ao uso pedagógico dos bonecos de luva como linguagem mediadora de processos de inclusão educacional.

Esta pesquisa apresenta relevância social e acadêmica por dialogar com a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas em realidades marcadas por desafios sociais, estruturais e formativos, como a vivenciada na Escola Municipal Lilásia Lobão Marques. Ao ampliar as possibilidades de ensino destinadas à estudantes com TEA e valorizar a arte como campo de expressão, comunicação e criação, este estudo busca contribuir para a formação docente, para o avanço das discussões acadêmicas na área e para o fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva.

Em termos de estrutura, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, a saber: o capítulo 1 aborda o percurso formativo e profissional da proponente da pesquisa, destacando como suas experiências no campo educacional foram atravessadas por vínculos afetivos e vivências com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escrita, em primeira pessoa do singular, é assumida de forma intencional, por compreender que esse movimento narrativo possibilita explicitar vivências, afetos e experiências que fundamentam a escolha do tema e a constituição do olhar investigativo. Nos capítulos subsequentes, adota-se a escrita em terceira pessoa, em consonância com as convenções acadêmicas, de modo a conferir maior distanciamento analítico às discussões teóricas, metodológicas e aos resultados apresentados. Essa alternância de vozes configura-se como uma

⁵ Este livro foi publicado na primeira edição impressa (2015) e digital (2020) pelos professores Abel Lopes Pereira, mestre em Teatro pelo PROFARTE/UFMA; bonequeiro; iluminador; ator e diretor; Ana Socorro Ramos Braga, doutora em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), atriz-brincante vinculada ao Departamento de Artes Cênicas/CCH-UFMA e atual coordenadora do Projeto de Extensão Casimiro Coco; e Tácito Freire Borralho, doutor em Artes pela Universidade de São Paulo (USP); bonequeiro; dramaturgo; ator; diretor; professor aposentado do Departamento de Artes Cênicas/CCH-UFMA, vinculado ao PROFARTES/UFMA, criador e atualmente coordenador de honra do Projeto de Extensão Casimiro Coco.

escolha metodológica consciente, coerente com o caráter reflexivo, artístico e interventivo da pesquisa.

O capítulo 2 apresenta um recorte histórico dos normativos que ancoram a discussão da educação inclusiva no Brasil, além de contextualizar a Escola Municipal Lobão Marques, eleita como campo empírico da pesquisa, apresentando sua proposta curricular, os princípios que orientam sua prática pedagógica e as estratégias adotadas para o atendimento à diversidade. Neste capítulo, são também discutidas as percepções de gestores, professores, familiares e demais profissionais da comunidade escolar acerca da inclusão de estudantes com TEA, permitindo compreender avanços, desafios e tensões que permeiam o cotidiano educacional dessa instituição.

No capítulo 3 apresenta-se a caracterização dos estudantes participantes da pesquisa, descrevendo seus perfis, necessidades específicas e particularidades de desenvolvimento. A partir dessas informações, discutem-se as estratégias de mediação pedagógicas utilizadas ao longo das oficinas com bonecos de luva, com ênfase nos estímulos às habilidades socioemocionais. O capítulo 4 sistematiza as contribuições da prática desenvolvida, com destaque para a experiência vivida nas oficinas pedagógicas, que serviu como parâmetro para a elaboração do produto educacional: cartilha inclusiva.

A fim de coroar todas as informações tecidas e ajustar arestas discursivas, tem-se o último capítulo, que reúne as reflexões finais da pesquisa, retomando os objetivos, os principais achados e os desafios enfrentados ao longo do processo investigativo. São discutidas as contribuições da proposta para o campo da educação inclusiva e para o ensino de Arte, bem como indicadas possibilidades de continuidade do trabalho em contextos escolares semelhantes.

1 DO COTIDIANO À INVESTIGAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA DOCENTE TECIDA PELO AFETO E PELA ARTE

Neste capítulo, apresento minha trajetória pessoal, profissional e afetiva fundamentada nas vivências concretas da docência na escola pública, relacionando essas vivências com alguns pressupostos teóricos que sustentam as conclusões as quais cheguei diante do uso pedagógico do boneco de luvas ao longo da minha formação.

Ao longo de mais de duas décadas de atuação, as experiências com a diversidade em sala de aula, especialmente com alunos com Transtorno do Espectro Autista foram construindo em mim uma escuta pedagógica atenta e sensível. Esse olhar se consolidou, também, pela convivência com meu sobrinho com deficiência, cujas necessidades específicas despertaram desde cedo meu interesse pelas múltiplas formas de comunicação, interação e expressão.

A pesquisa desenvolvida ganha relevância ao dialogar diretamente com os desafios enfrentados no contexto educacional do município de União (PI), marcado por limitações estruturais, ausência de recursos pedagógicos especializados e formação docente insuficiente para a promoção de práticas verdadeiramente inclusivas. Diante desse cenário, práticas artísticas desenvolvidas, como a contação de histórias, o teatro de sombras e, sobretudo, o uso do boneco de luva, passaram a revelar potencial de engajamento, pertencimento e desenvolvimento emocional entre estudantes, especialmente diante dos estudantes neurodivergentes.

Nesse contexto, é importante esclarecer que estudantes neurodivergentes são aqueles cujo funcionamento neurológico se distancia do padrão considerado típico, como ocorre nos casos de indivíduos com Transtorno de Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia⁶, dispraxia⁷, entre outros. Essa diversidade neurológica requer abordagens pedagógicas sensíveis e adaptadas, que reconheçam e valorizem diferentes formas de aprender, interagir e expressar-se.

Ainda no âmbito dos estudos sobre neurodivergência, destaca-se que a perspectiva da neurodiversidade parte do reconhecimento de que existem múltiplas formas de organização e funcionamento das conexões cerebrais que sustentam a experiência humana. Tal abordagem, como argumentam Vidal e Ortega (2019),

⁶ Dislexia é, em linhas gerais, um transtorno de aprendizagem que afeta a leitura e escrita.

⁷ Dispraxia é, em linhas gerais, uma dificuldade em planejar e coordenar movimentos.

desloca o foco de um entendimento essencialmente clínico-patológico para uma compreensão que valoriza a variabilidade neurológica como característica inerente da espécie humana.

A partir desse referencial, considera-se que cada cérebro é singular, possuindo modos próprios de processar informações, perceber o mundo, comunicar-se e interagir; por isso, a neurodiversidade abrangeria, em sentido amplo, todas as pessoas, já que a heterogeneidade é constitutiva da humanidade (Abreu, 2022).

Apesar disso, determinadas configurações neurológicas passaram historicamente a ser interpretadas como mais alinhadas às expectativas normativas de comportamento, aprendizagem e sociabilidade vigentes em uma dada cultura. Assim, enquanto alguns indivíduos se ajustariam a esse padrão hegemônico de funcionamento cerebral, implicitamente tomado como referência, outros se afastariam dele de maneira significativa. Esses afastamentos, que não são falhas nem déficits intrínsecos, mas variações dentro do espectro humano, são denominados neurodivergências. Elas englobam condições como o TEA, o Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade, dislexia, dispraxia, entre outras manifestações que expressam modos alternativos de funcionamento cognitivo, sensorial e comportamental.

As pessoas que se reconhecem ou são reconhecidas como representações dessas variações, costumam identificar-se como neurodivergentes, neurodiversas ou neuroatípicas, termos que funcionam tanto como descritores identitários quanto como marcadores políticos de reivindicação por reconhecimento e direitos. Em contraste, utiliza-se o termo neurotípico para designar aqueles cujo funcionamento cerebral se alinha às normas sociais de comportamento e cognição consideradas majoritárias ou esperadas. Conforme discutem Caitité (2017) e Singer (2017), essa distinção opera menos como uma classificação rígida e mais como um instrumento analítico que evidencia como determinadas formas de existência são naturalizadas, enquanto outras são historicamente marginalizadas ou patologizadas.

1.1 Da formação docente à arte como caminho de inclusão

Minha trajetória, na educação, começou no curso técnico de Magistério, realizado entre 2000 e 2002, na Unidade Escolar Marcos Parente (UEMP) no município de União, Piauí. Esse período foi marcado pela descoberta das múltiplas

dimensões do ensinar, tanto nos fundamentos teóricos quanto nas práticas escolares. Desde então, compreendi que a docência ultrapassa o domínio de conteúdos, exigindo sensibilidade, escuta ativa e compromisso com a diversidade presente no ambiente escolar. Já nesse início de caminhada, percebia, nas linguagens artísticas, uma potência que, embora ainda intuitiva, revelava caminhos de escuta e expressão.

Aos 18 anos, assumi minha primeira turma na Educação de Jovens e Adultos (EJA), experiência que consolidou minha vocação para o magistério. Trabalhar com estudantes adultos exigiu uma postura dialógica e empática, além da capacidade de reconhecer e valorizar os saberes que cada aluno trazia consigo. Foi nesse contexto que entendi o quanto a educação é atravessada por trajetórias de vida e que o ensino deve dialogar com essas experiências. Esse entendimento dialoga com Paulo Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige escuta, respeito à existência do outro e reconhecimento dos saberes prévios e da realidade dos educadores.

A minha formação em Pedagogia, realizada entre 2004 e 2008 na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituição com sede em Teresina, capital do estado, desenvolveu-se por meio do polo de apoio presencial localizado no município de União- Pi. Esse percurso formativo fortaleceu a base teórica construída anteriormente e proporcionou maior embasamento sobre os fundamentos históricos, filosóficos e psicológicos da educação. Esse período foi crucial para o amadurecimento de minhas concepções sobre o papel social do professor e a necessidade de uma prática pedagógica ética, crítica e inclusiva. O princípio de identidade docente aqui destacado por mim dialoga com os preceitos de Tardif (2014), que afirma que os saberes e a identidade profissional do professor se constroem nas experiências cotidianas da prática educativa, na relação entre formação, vivências escolares e condições concretas de trabalho. Segundo o autor, é nesse conjunto de saberes e experiências empíricas que o docente assume sua posição profissional no processo educativo. Desse modo, me senti, de fato, professora, a partir do momento que conheci e experienciei, sem romantização, o estar em sala de aula. Uma atuação permeada de desafios, mas também de muitas realizações. Perceber que estamos contribuindo para a formação de alguém é algo que apetece a existência.

Na tentativa de aprofundar minha formação e qualificar minha prática pedagógica, realizei duas especializações que contribuíram de formas distintas para minha trajetória. A primeira, em Docência do Ensino Superior (2014), que me proporcionou maior compreensão sobre a mediação pedagógica e a importância das

relações interpessoais no contexto educacional. Já a segunda especialização, que foi em Língua Brasileira de Sinais (Libras), realizada entre 2015 e 2017 pela UESPI, teve impacto direto na minha atuação com alunos surdos, o que me possibilitou produzir uma bagagem teórico-prática a respeito das iniciativas inclusivas e ações mais efetivas.

Fui aprovada em concursos públicos nas redes municipais de União (PI) e Teresina (PI), atuando no Ensino Fundamental, com turmas do 1º ao 5º ano. Como os dois municípios são distantes cerca de 60km, enfrentei uma rotina desafiadora de deslocamento. No entanto, não fiz isso sozinha: juntei-me a outros professores da minha cidade que também trabalhavam em Teresina, e passamos a viajar juntos em um carro próprio. Essa iniciativa coletiva não apenas facilitou a logística e reduziu os custos, como também fortaleceu o espírito de colaboração entre colegas que compartilham os desafios da educação pública.

Quanto a minha familiaridade à linguagem artística, destaco que foi na disciplina de Arte que encontrei um espaço privilegiado para estimular a participação dos estudantes, fortalecer vínculos afetivos e favorecer processos de aprendizagem mais significativos, especialmente junto a crianças em situação de vulnerabilidade social ou com dificuldades de aprendizagem. Nesse percurso, passei a utilizar, de modo inicialmente intuitivo, fantoches de pelúcia, dedoches e bonecos de luva adquiridos em estabelecimentos comerciais, além de explorar linguagens como a contação de histórias e o teatro de sombras. Essas experiências, vivenciadas no cotidiano escolar, revelaram-se potentes estratégias de escuta, acolhimento, participação e inclusão.

A receptividade das crianças às propostas evidenciou o potencial das práticas artísticas como mediação simbólica entre o sujeito e o conhecimento. Essa compreensão dialoga com Barbosa (2003), ao defender a arte como linguagem formadora, capaz de desenvolver sensibilidade, expressão, imaginação e leitura crítica do mundo. A partir dessas vivências, fui reconhecendo que a dimensão lúdica e simbólica da arte favorece o pertencimento, a comunicação e a expressão emocional dos estudantes em múltiplas linguagens (abrangendo campos como Artes Visuais desde a pintura, escultura, desenho, fotografia, cinema, à Música, Dança, Teatro em suas mais variadas manifestações), contribuindo para a construção de experiências educativas mais complexas e inclusivas. Foi nesse encontro entre prática docente e fundamentação teórica que se reafirmou a potência do teatro de animação

na escola e se consolidou minha escolha pelo Mestrado Profissional em Artes como caminho para aprofundar essa investigação.

Foi nesse entrelaçamento entre formação e arte e o compromisso pessoal com a inclusão que se firmou a base da prática docente que venho desenvolvendo, uma base que, com o tempo, exigiu aprofundamento teórico e sistematização didática e científica, consolidado a partir do meu ingresso no mestrado profissional em Artes.

1.2 Quando o olhar nasce de casa: vínculos, escutas e caminhos artísticos com alunos com TEA

Desde muito jovem, desenvolvi um olhar atento e sensível às necessidades de crianças com deficiência, influenciada pela convivência próxima com um sobrinho que também demandava cuidados especiais. Essa experiência familiar ampliou minha empatia e despertou, ainda antes da formação acadêmica, um interesse genuíno por compreender diferentes formas de comunicação, interação e aprendizagem, o que mais tarde se refletiu na escuta pedagógica que venho construindo ao longo da carreira docente.

Durante minha atuação na educação básica, observei um aumento expressivo na matrícula de alunos com TEA nas escolas públicas. Muitos deles chegavam sem diagnóstico formal ou acompanhamento especializado, exigindo do professor uma escuta atenta e práticas pedagógicas adaptadas à sua forma única de aprender e se expressar.

Entre as diversas experiências que vivi, uma em especial marcou profundamente minha trajetória: o trabalho com um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, diagnosticado com TEA. Ele apresentava dificuldades de interação, comunicação verbal limitada e comportamentos repetitivos. As abordagens pedagógicas tradicionais mostraram-se pouco eficazes diante das suas necessidades específicas. Durante uma atividade de contação da história da *Chapeuzinho Vermelho*, utilizando bonecos simples adquiridos em lojas populares, pude vivenciar uma situação marcante em minha prática docente. Esse aluno que habitualmente se mantinha isolado aproximou-se espontaneamente, tocou em um dos bonecos e passou a verbalizar palavras relacionadas à narrativa. O episódio revelou, de forma concreta, a potência da linguagem simbólica como via de comunicação e aproximação, especialmente para estudantes com TEA.

A experiência indicou como o teatro de animação, mesmo em propostas simples, pode favorecer a atenção, a interação e a expressão, abrindo caminhos de escuta e vínculo que muitas vezes não se estabelecem por meio de abordagens pedagógicas tradicionais.

A partir dessa vivência e da observação do cotidiano escolar, constituiu-se uma preocupação recorrente quanto ao modo como o ensino de Arte, especialmente o teatro, tem sido tratado tanto nas instituições de educação básica quanto na formação inicial dos professores. Esse cenário torna necessário revisitar o currículo do curso de Pedagogia, no qual a disciplina Arte e Educação⁸, com apenas 45 horas de carga horária, é frequentemente o único componente curricular dedicado às linguagens artísticas. Essa limitação reflete um tratamento ainda superficial da área nos cursos de Pedagogia, o que compromete a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e fundamentadas, deixando muitos docentes inseguros/as quanto ao uso da arte como linguagem mediadora da aprendizagem e da inclusão.

Diante dessa percepção, torna-se urgente investir em formações que superem abordagens pontuais ou meramente técnicas, favorecendo uma compreensão aprofundada da arte enquanto campo de conhecimento e potente mediadora de desenvolvimento humano. Tal compreensão encontra respaldo na perspectiva de Vygotsky (2009), para quem o brincar constitui atividade central no processo de aprendizagem. Segundo o autor,

Toda ação lúdica contém em si uma regra que o próprio sujeito cria. O que caracteriza o jogo não é o fato de que a criança renuncia à realidade, mas sim o fato de que ela subordina esta realidade a determinadas tendências e impulsos internos. No jogo, surge uma situação em que a criança aprende a agir num campo de significações, sem depender diretamente da visão imediata dos objetos. [...] **O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança.** No jogo, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual da vida cotidiana; **no jogo, ela está, por assim dizer, uma cabeça acima de si mesma**” (Vygotsky, 2009, p. 29-30, grifo nosso).

Conforme aponta Vygotsky, a criança, ao brincar, passa a operar sobre o mundo mediada por significados simbólicos, o que contribui para a ampliação de suas capacidades cognitivas, comunicativas e sociais. O jogo, longe de representar uma fuga da realidade, constitui uma forma de reorganização simbólica da experiência,

⁸ No curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), realizado por esta pesquisadora, a disciplina Arte e Educação foi ofertada com carga horária de 45 horas, sendo a única voltada ao ensino de Artes na formação inicial.

permitindo que a criança avance para níveis mais complexos de pensamento, expressão e interação. Nesse espaço lúdico-criativo, são mobilizadas funções psicológicas superiores, favorecendo o desenvolvimento integral.

À luz dessa perspectiva, o teatro de animação e o uso dos bonecos de luva, no contexto escolar, configuram-se como linguagens capazes de realizar mediações pedagógicas, atuando de forma simbólica no processo educativo. Conforme foi possível perceber ao longo da minha trajetória enquanto professora, trata-se de linguagens capazes de articular o brincar, a imaginação e a expressividade em favor de processos educativos mais inclusivos, sensíveis e humanizados.

Conforme mencionei, o olhar que nasceu em casa se ampliou na escola a partir do uso de boneco de luva, reforçando a percepção de que as linguagens artísticas do teatro de animação (marionetes, fantoches, dedoches, títeres, mamulengos, teatro de sombras e máscaras) podem funcionar como mediadores afetivos e comunicacionais com crianças com TEA. Naquele primeiro momento, o boneco de luva, em minhas mãos para a contação da história da Chapeuzinho Vermelho, ofereceu uma forma segura e lúdica de expressão, permitindo ao aluno interagir com o mundo ao seu redor de maneira mais espontânea e prazerosa. Esta evidência vai ao encontro com os estudos de Grandin e Panek (2015), que apontam para a necessidade de se investir, no ambiente escolar, quando tratamos de crianças com TEA, em objetos que permitam a sensibilidade para a percepção sensorial. Ainda de acordo com os autores: "Assim como a obra de arte, o corpo-próprio é também "significação", é fonte de sentidos. O corpo não é apenas objeto físico, mas também objeto simbólico, e "um visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente. (2015, p. 59)

Destaco a importância do brincar e de objetos que induzem à fantasia, em consonância com Benjamin (2002), um dos autores clássicos que, assim como Vigotski e Piaget, reconhece o brincar como um modo legítimo de conhecimento e experiência. Para esse autor,

A criança brinca, não porque esteja obedecendo a alguma necessidade instintiva, mas porque está entregue à sua fantasia. O brincar é o campo privilegiado dessa fantasia, pois é ali que a criança imita, reinventa, transforma e ressignifica o mundo à sua volta. Através do brinquedo, ela se apropria do real de maneira criativa, conferindo novos sentidos aos objetos e às situações, operando com liberdade aquilo que o mundo adulto tende a cristalizar" (Benjamin, 2002, p. 65).

O que o autor destaca não é um simples instinto ou resposta automática da criança, mas sim uma expressão profunda de sua imaginação e fantasia. Ao brincar, a criança vai além da repetição da realidade: ela recria, transforma e ressignifica de acordo com seu próprio olhar. O brinquedo, nesse contexto, é mais do que um objeto, é um instrumento de apropriação criativa do mundo. Enquanto os adultos tendem a fixar sentidos e normas sobre os objetos e situações, a criança, por meio do jogo, os reinventa livremente, demonstrando uma capacidade única de imaginar outras possibilidades de existência.

A partir do contexto das crianças com TEA, cujas formas de interação social e comunicação, muitas vezes, diferem das normas consideradas neurotípicas, o brincar se apresenta como uma ponte simbólica entre o mundo interno e o mundo externo. A minha hipótese é que mais do que uma simples atividade recreativa ou recurso pedagógico, o ato de brincar com objetos, bonecos de luva ou sombra possibilita acesso à expressão de desejos, emoções e pensamentos que, por sua vez, não conseguem ser verbalizados de forma convencional.

Por meio de jogos simbólicos, dramatizações teatrais e brincadeiras dirigidas ou espontâneas, essas crianças podem desenvolver habilidades socioemocionais importantes, como empatia, o comportamento e a compreensão de regras sociais. Além disso, o brincar com objetos, bonecos de luva ou sombra favorece o desenvolvimento cognitivo, ao estimular a atenção conjunta, a resolução de problemas e a flexibilidade mental, bem como contribui para avanços na linguagem e na comunicação, ao criar contextos significativos para a interação do outro. Assim, o teatro de formas animadas torna-se objeto do conhecimento e conteúdo essencial na inclusão e no fortalecimento da autonomia e da autoestima desses sujeitos, promovendo a individualidade e a socialização por meio de sua participação ativa no ambiente escolar e social.

Diante do exposto, pontua-se que:

O desenvolvimento infantil não é um processo linear, mas sim um percurso marcado por descontinuidades e contradições. A criança não evolui de maneira uniforme; há fases de instabilidade que antecedem novos equilíbrios. [...] Cada etapa é caracterizada por predominância de certas funções — motora, afetiva, cognitiva — que se revezam e se entrelaçam, determinando uma evolução em espiral. Assim, o crescimento psicológico da criança deve ser compreendido como uma articulação dinâmica entre o meio social e as disposições internas do sujeito. (Wallon, 2007, p. 76).

Como se percebe no fragmento acima, o desenvolvimento da criança não acontece de forma reta e contínua, como se cada etapa fosse sempre previsível e estável, aspectos que remetem à pedagogia tradicional. Pelo contrário, ele é cheio de altos e baixos, com momentos de desequilíbrio e incerteza que, na verdade, fazem parte do processo de amadurecimento. Cada fase do crescimento da criança dá mais destaque a uma dimensão diferente, ora o corpo e o movimento, ora as emoções, ora o pensamento. Essas áreas vão se alternando e se misturando, formando um processo de evolução que não segue uma linha reta, mas sim um movimento em espiral, sempre retomando aspectos anteriores, mas em um novo nível. Além disso, é importante entender que esse crescimento psicológico acontece numa troca constante entre as características internas da criança e os estímulos e relações do ambiente em que ela vive, daí a importância deste estudo de caso.

Quando Wallon diz que a aprendizagem da criança é interligada às relações do ambiente em que ela vive, ele corrobora com a teoria de "zona de desenvolvimento proximal" postulada por Vygotsky, já citado. Nesse contexto, compreende-se que ambos os teóricos defendem a premissa de que as pessoas e os objetos são mediadores do conhecimento. Partindo desse pressuposto, defendo que a criança com TEA, assim como as outras crianças, encontram no brincar, por meio do teatro com o boneco de luva, uma possibilidade de potencializar o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo.

A pedagogia diferenciada, segundo a abordagem de Philippe Perrenoud (1997), reconhece que os estudantes de uma mesma sala de aula são diversos, cada um aprende de um jeito, tem um ritmo diferente e motivações próprias. Por isso, o ensino não pode ser igual para todos. Em vez de aplicar um único modelo de ensino, o professor precisa variar suas estratégias, os recursos utilizados, o tempo dedicado a cada etapa até a forma de organizar os alunos e avaliar o que aprenderam. O objetivo não é criar um plano de ensino exclusivo para cada aluno, mas garantir que todos tenham oportunidades reais de aprender, respeitando suas particularidades, sem perder de vista os objetivos comuns da turma. Conforme esse autor menciona, "o desafio é manter uma coesão pedagógica enquanto se oferece a cada aluno um caminho de aprendizagem adaptado às suas necessidades" (Perrenoud, 1997, p. 13).

Nesse contexto, ainda que não tenha tocado no nome inclusão, teatro com boneco de luva e TEA, Perrenoud, à sua maneira, defendia a proposta de um ensino equitativo e que se aproprie das múltiplas linguagens, a fim de acolher e ensinar a

todos. Logo, o que seria isso senão a própria proposta de educação inclusiva que passei a percorrer a partir da contação da história da Chapeuzinho Vermelho?

Retomando à apresentação dos principais recortes das minhas experiências e ambientação com o *corpus* de pesquisa, destaco que a partir do episódio inicial relatado com a contação da história da Chapeuzinho Vermelho, ainda que sem embasamento teórico formal naquele momento, passei a incorporar o uso de bonecos e outras formas animadas em minha prática pedagógica com alunos com TEA. Os resultados foram significativos: maior engajamento, melhora na socialização, e avanços sutis na comunicação. Esses achados corroboram com os estudos de Larrosa (2014, p. 47), que afirmam que: “se suas experiências não servem de nada, então terá vivido sua vida em vão”. Essa compreensão reforça, dentro do universo acadêmico, a premissa de que é preciso ressignificar vivências marcantes como fontes de aprendizagem e transformação, legitimando-as como pontos de partida para investigações mais aprofundadas e fundamentadas.

Essa e outras experiências não apenas enriqueceram minha prática docente, como também despertaram questionamentos mais amplos sobre o fato de que a arte, por meio do jogo simbólico que oportuniza o processo criador, pode contribuir com a inclusão escolar. Percebi, então, a necessidade de compreender, com maior profundidade, os fundamentos teóricos que embasam o uso de linguagem artísticas com alunos com TEA.

1.3 Do chão da escola à pesquisa: a transição para o mestrado e seus desdobramentos

O ingresso no Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2024, representou um marco em minha trajetória docente, especialmente pela necessidade de aprofundar teoricamente as experiências vivenciadas no trabalho com estudantes com TEA na escola pública. Durante a construção do referencial teórico desta pesquisa, realizei levantamento em bases de dados como BDTD, CAPES, SciELO e Google Acadêmico, utilizando inicialmente descritores vinculados à nomenclatura contemporânea do campo, tais como “teatro de bonecos e TEA”, “autismo e fantoches”, “bonecos de luva e autismo”, “mamulengo e TEA”, “educação especial e fantoches”, “dedoches e TEA” e termos associados à neurodivergência.

Considerando a historicidade dos estudos na área da educação inclusiva e as diferentes nomenclaturas utilizadas ao longo do tempo para designar condições hoje compreendidas no espectro autista, a estratégia de busca foi posteriormente ampliada com a incorporação de descritores anteriores à consolidação do termo TEA. Entre esses descritores incluem-se expressões historicamente empregadas na literatura acadêmica e institucional, tais como “deficiência intelectual”, “educação especial”, “saúde mental e bonecos de luva”, “necessidades educacionais especiais”, “teatro de bonecos e deficiência”, “crianças excepcionais”, “criança especial”, “inclusão escolar e teatro de animação”, entre outros descritores correlatos empregados em diferentes combinações de busca. Ressalta-se que tais expressões são mobilizadas neste estudo exclusivamente como termos históricos de busca bibliográfica, não correspondendo a terminologia conceitual adotada pela pesquisa.

Destaca-se que essa ampliação possibilitou localizar pesquisas que, embora não utilizem a terminologia atual, dialogam diretamente com práticas artísticas desenvolvidas junto a públicos historicamente vinculados ao campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse conjunto, destacam-se estudos sobre a atuação pioneira da educadora russa Helena Antipoff com teatro de bonecos em contextos educativos e sociais, desenvolvida no âmbito da Sociedade Pestalozzi do Brasil, analisada por Mendonça (2019)⁹, evidenciando que a relação entre teatro de animação, educação e inclusão antecede os estudos mais recentes centrados especificamente na nomenclatura do TEA.

A incorporação dessas referências históricas permite compreender do que, embora ainda sejam poucos estudos diretamente vinculados aos descritores contemporâneos sobre o autismo e bonecos de luva, existe uma tradição consolidada do uso do teatro de formas animadas como linguagem pedagógica voltada à inclusão, à expressão simbólica e ao desenvolvimento das subjetividades em contextos educativos diversos. Assim esta pesquisa se insere em um campo que, embora recente em sua formulação terminológica, está enraizado em práticas históricas de

⁹ O acervo histórico relacionado à atuação de Helena Antipoff encontra-se, em grande parte, sob a guarda do Centro de Documentação Helena Antipoff (CDPHA), localizado em Betim (MG). O centro reúne documentos, fotografias, registros pedagógicos, publicações e relatos de experiências desenvolvidas junto à Sociedade Pestalozzi do Brasil e a outros projetos voltados à educação de crianças com deficiência e diferentes condições de aprendizagem. A existência desse acervo indica que parcela significativa da produção sobre teatro de bonecos e educação inclusiva permanece vinculada a fontes documentais e registros históricos ainda pouco difundidos nos grandes repositórios digitais acadêmicos.

arte-educação inclusiva. Tal constatação reafirma tanto a relevância quanto a originalidade da proposta, ao articular o teatro de animação, especialmente o boneco de luva, às discussões atuais sobre neurodiversidade, comunicação e desenvolvimento socioemocional de estudantes com TEA na escola pública.

Foi nesse percurso de aprofundamento teórico que ao cursar a disciplina optativa Teatro de Animação, ministrada pelo professor Tácito Freire Borralho, referência do teatro maranhense¹⁰ estabeleci contato com obras fundamentais para a consolidação das bases desta pesquisa. Dentre elas, destaca-se o livro *Teatro de Animação para a Sala de Aula e Ação Cultural* (Lopes; Braga; Borralho, 2020), cuja leitura, especialmente o *Capítulo 2 Boneco de Luva*, contribuiu de modo direto para a organização das oficinas desenvolvidas. O referido livro apresenta orientações didáticas sobre os processos de confecção dos bonecos e sobre a exploração expressiva dos personagens, fundamentando práticas como a construção coletiva da identidade cênica, o uso de jogos teatrais, a escuta sensível e a valorização da autoria dos/as estudantes.

Ao considerar que o livro se destina à aplicação em contextos escolares marcados pela heterogeneidade das turmas, senti ausência de orientações mais específicas voltadas às práticas inclusivas e ao trabalho com estudantes neurodivergentes, especialmente aqueles com TEA. As proposições apresentadas não abordam diretamente adaptações metodológicas capazes de atender às diferentes formas de aprendizagem, comunicação e interação presentes nesses grupos, o que revelou uma lacuna pedagógica relevante. Essa constatação passou a constituir um dos eixos norteadores desta pesquisa, que se propõe a problematizar e ampliar tais discussões a partir de reflexões e experiências voltadas, como já foi mencionado, à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante desse cenário, senti a necessidade de sistematizar orientações que dialogassem de maneira mais direta com os desafios e possibilidades das salas de aula inclusivas. A elaboração de uma cartilha pedagógica apresentada como produto desta pesquisa nasce, assim, como resposta a essa demanda, propondo-se a reunir reflexões teóricas, percursos metodológicos e sugestões de práticas artísticas

¹⁰ Ator, dramaturgo, bonequeiro e professor-pesquisador aposentado do Departamento de Artes Cênicas, vinculado ao programa PROFARTES da UFMA, autor, dentre outros dos seguintes livros: *Os Elementos Animados do Bumba Meu Boi do Maranhão*, *Do imaginário popular maranhense ao teatro: uma análise de O Cavaleiro do Destino*, além de artigos e textos teatrais publicados e revistas especializadas.

fundamentadas na linguagem do teatro de animação com bonecos de luva, voltadas especificamente para estudantes neurodivergentes. A cartilha busca transformar as experiências desenvolvidas nas oficinas em um material acessível e aplicável, destinado a apoiar professores interessados em desenvolver propostas pedagógicas sensíveis à diversidade, alinhadas ao desenvolvimento socioemocional, comunicativo e expressivo dos estudantes em contextos educacionais heterogêneos.

Além do estudo teórico sobre teatro de animação, a participação em oficinas práticas durante a disciplina Teatro de Animação possibilitou a vivência direta com técnicas, envolvendo a confecção de bonecos, a elaboração de máscaras e experiências com teatro de sombras. Foi nesse contexto que criei o Boneco Léo¹¹, personagem que passou a integrar minhas práticas pedagógicas e a atuar como mediador sensível nas interações com os/as estudantes. Desde então, o boneco tem fortalecido os vínculos nas atividades educativas e ampliado as possibilidades de comunicação, expressão e engajamento dos alunos nas propostas desenvolvidas. Essas experiências foram decisivas para a consolidação da minha aproximação com a linguagem do teatro de animação, não apenas como recurso didático, mas como linguagem artística e estética potente no processo de construção de práticas pedagógicas de mediação simbólica no contexto da educação inclusiva.

Outro momento marcante em minha trajetória no mestrado foi vivenciado na disciplina *Fundamentos Teóricos da Arte na Educação*, ministrada pelo Prof. Dr. Marcus Ramusyo. A proposta da disciplina deu origem ao projeto de intervenção *“Vozes do Sertão: Infância, Patrimônio e Expressão na Escola”*, voltado à valorização do Coral dos Vaqueiros dos municípios de União-PI como patrimônio imaterial local. A ação foi desenvolvida com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lilásia Lobão Marques e teve como foco fortalecer a identidade cultural das crianças por meio de vivências artísticas, escuta sensível e mediação com o teatro de animação.

As etapas do projeto incluíram rodas de conversa, audição de aboios, exibição de documentários, criação de plaquinhas e versos, além da produção de roupas de vaqueiro para a caracterização do boneco Léo, culminando em uma exposição

¹¹ Boneco Léo: personagem criado pela pesquisadora no contexto da disciplina Teatro de Animação (PROFARTES/UFMA), posteriormente incorporado às práticas pedagógicas e às oficinas desta pesquisa como mediador simbólico e afetivo para interação com os(as) estudantes, especialmente nos processos de comunicação, expressão e vínculo socioemocional.

interativa na escola. A proposta foi cuidadosamente planejada para aproximar os/as estudantes da história e da simbologia dos vaqueiros, utilizando o personagem mediador como elemento afetivo para despertar interesse, envolvimento e escuta ativa durante as atividades.

Destaca-se, nesse percurso, a participação de um aluno com TEA que esteve presente em todas as ações desenvolvidas na escola. O estudante mostrou-se especialmente receptivo nos momentos em que o boneco Léo atuava como mediador, interagindo com atenção e interesse, o que reforça o potencial dessa linguagem para promover comunicação e vínculos afetivos. Participou também da confecção de adereços inspirados nos trajes dos vaqueiros e demonstrou envolvimento com a temática.

Entretanto, durante a etapa da visita presencial ao espaço do Coral dos Vaqueiros, que exigiu deslocamento em ônibus, o estudante apresentou desconforto sensorial, recusando-se a participar em razão do barulho e da alteração de sua rotina habitual. Esse episódio reforçou a importância de respeitar os limites sensoriais e as necessidades específicas dos estudantes com TEA, destacando-se a previsibilidade como elemento fundamental para a organização emocional, a redução da ansiedade e o fortalecimento da segurança nas atividades educativas. Evidencia-se, assim, a relevância de planejar propostas pedagógicas que contemplem a diversidade dos sujeitos, prevendo a antecipação de rotinas, a preparação para mudanças de ambientes e estratégias que favoreçam a participação afetiva, mesmo diante de desafios estruturais e contextuais.

As imagens a seguir, registram momentos dessa experiência:

Figura 1: Boneco Léo caracterizado de vaqueiro, seguido de momento da roda de conversa.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Essas vivências registradas nas imagens acima dialogam diretamente com a perspectiva Perrenoud (2018), que defende que o ensino deve mobilizar os estudantes por meio de experiências significativas, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de competências essenciais, como a socialização, a comunicação e autonomia. Nesse sentido, ao incorporar o teatro de animação como prática educativa e inclusiva, consegui criar situações didático-pedagógicas que despertam o interesse, favorecendo a participação ativa de todos os envolvidos, bem como estimularam aprendizagens contextualizadas.

O mestrado tem sido, portanto, um espaço de ressignificação da minha trajetória. Mais do que aprofundar conhecimentos, ele tem me permitido compreender que a docência é também uma forma de pesquisa, e que investigar é um modo de cuidar, de escutar e de construir caminhos possíveis para todos os estudantes.

1.4 Arte na escola: práticas expressivas e experiências com os estudantes.

Inspirada por autoras como Ana Mae Barbosa (2003), que defende o ensino da arte como caminho para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da valorização da diversidade cultural, construí, ao longo dos anos, diversas experiências didático-artísticas no cotidiano escolar. Atividades como teatro de sombras, bonecos de luva, contação de histórias, dramatizações e criação de personagens com materiais simples e acessíveis tornaram-se parte integrante da minha prática, dialogando não apenas com os conteúdos escolares, mas com as emoções, conflitos e singularidades dos estudantes.

Mas antes de adentrar nas discussões empíricas que ampliam os aspectos, que reforçam as minhas motivações para esta pesquisa, gostaria de apresentar melhor a autora citada, Ana Mãe Barbosa, que é um dos expoentes máximos dentre os autores que defendem o ensino de Arte nas escolas brasileiras e, aliás, conforme já citado, ela compõe um dos principais referentes teóricos que ancoram esta pesquisa.

Ana Mae Barbosa se consolidou como uma das mais influentes referências no campo do ensino de Arte no Brasil, não apenas pela profundidade de suas contribuições teóricas, mas também por sua atuação prática e política na valorização da educação artística. Sua trajetória é marcada pelo compromisso com uma educação

crítica, democrática e voltada à formação integral dos(as) estudantes. Pioneira na formulação da Abordagem Triangular, que articula os eixos apreciação, contextualização e produção artística, a autora transformou profundamente as metodologias de ensino da Arte, conferindo-lhe status de conhecimento indispensável no currículo escolar.

A obra de Ana Mae Barbosa, de acordo com Machado (2017), reverbera entre educadores de todo o país, tomando-se um marco na luta por uma educação estética sensível, emancipatória e capaz de promover cidadania. Seu pensamento inovador rompe com visões utilitaristas e tecnicistas do ensino da arte, resgatando o valor da sensibilidade, da experiência estética e da leitura crítica das imagens como dimensões fundamentais da formação humana.

Ainda de acordo com Machado (2017), ao propor a Abordagem Triangular, que articula apreciação, contextualização e produção, Ana Mae transforma a sala de aula em um espaço de reflexão, criação e empoderamento. Sua atuação não apenas consolidou fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de arte no Brasil, como também fortaleceu a ideia de que a educação artística é um direito é uma ferramenta de transformação social, contribuindo diretamente para a formação de sujeitos críticos, conscientes e culturalmente engajados.

De modo mais preciso e contextualizado, Machado (2017) argumenta que os três pilares da Abordagem Triangular seriam, a saber: fazer artístico, que refere à prática da criação, ou seja, ao ato de desenhar, pintar, modelar, fotografar, gravar, entre outros modos de expressão. Esse eixo valoriza o processo criativo do/a estudante e estimula sua expressão pessoal e sensibilidade estética; leitura da imagem, que envolve a apreciação, análise e interpretação de obras de arte, imagens do cotidiano, mídias e produções visuais em geral. Aqui, o aluno desenvolve o olhar criativo e compreende como as imagens comunicam ideias, emoções e valores, e a contextualização, que diz respeito à inserção histórica, cultural e social das produções artísticas. É quando se compreende a arte como parte de um contexto: quem produziu, e, que época, com qual intenção, e qual o significado daquela obra no seu tempo e na atualidade (Machado, 2017). Após apresentar um recorte mais aprofundado sobre quem é Barbosa, dá-se, a partir de agora, a contextualização do tópico.

Em contextos marcados pela vulnerabilidade social e pela ausência de recursos pedagógicos estruturados, as linguagens artísticas se revelaram aliadas no processo de ensino-aprendizagem. A mediação estética e simbólica, sustentada por elementos

lúdicos, frequentemente, possibilitou a emergência da escuta, da participação e da autoria dos alunos, inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem ou com diagnóstico de TEA.

Embora se reconheça, no meio educacional, as contribuições formativas das linguagens artísticas, o componente curricular de Arte ainda é, frequentemente, subjugado nas escolas públicas em que atuei. Em diversas ocasiões, fui orientada a reduzir ou mesmo suspender as atividades artísticas para priorizar o ensino da Língua Portuguesa, como se os processos expressivos não contribuíssem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Essa perspectiva reducionista contrasta com minha vivência prática, na qual a arte se apresenta como o principal canal de participação para muitos estudantes que não se identificam com os modelos tradicionais de ensino.

Assim, minha prática pedagógica é sustentada, para além de outros referenciais teóricos, dos preceitos de Zabala (2020), que afirma que a formação docente constitui um processo permanente, realizado na interação entre sujeito e conhecimento, sendo a prática em sala de aula um espaço privilegiado para a construção de aprendizagens significativas e relações educativas transformadoras.

Outro episódio marcante de minha trajetória ocorreu após a apresentação de uma atividade com teatro de sombras. Um estudante do 2º ano, diagnosticado com TEA, encantado com a vivência, trouxe de casa figuras produzidas com papelão fixadas em galhos secos. Ao apresentar sua criação, afirmou: *“Professora, olha! Agora eu posso contar minha história também.”* O gesto revelou não apenas a apropriação estética da linguagem do teatro de sombras¹², mas a potência dessa experiência como forma de narrativa pessoal e expressão de subjetividade. A partir desse momento, o estudante passou a demonstrar maior envolvimento nas aulas e a se comunicar com mais frequência por meio das personagens que criava. A seguir, registro desse momento:

Figura 2: Estudante exhibe figuras confeccionadas com papelão e galhos

¹² Nesta técnica do teatro de sombra as personagens são feitas com cartolina, papelão, tecido ou outros materiais e fixadas em uma vara, palito ou talo como suporte de animação. Essas figuras são iluminadas por trás para criar uma sombra na tela. Trata-se de uma técnica teatral muito antiga e tem origem em vários países, como China, Índia, Turquia, Indonésia, França e África.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Essa vivência dialoga com as reflexões de Amaral (1991), ao afirmar que jogos, dramatizações e o teatro contribuem para a construção da identidade da criança, possibilitando a experimentação de diferentes papéis sociais e o contato com múltiplas emoções. Segundo a autora, o boneco deixa de ser um simples objeto e passa a assumir o lugar de “alguém”, dotado de identidade e sentido simbólico, favorecendo processos de aprendizagem mediados pela imaginação, pela afetividade e pela criação artística.

Essa compreensão também encontra raízes no trabalho pioneiro de Helena Antipoff, cuja contribuição para o desenvolvimento do teatro de bonecos no Brasil se deu em contextos educativos e sociais. Conforme apresenta Mendonça (2019), Antipoff foi uma das pioneiras a compreender o valor do teatro de animação como instrumento formativo no trabalho com crianças consideradas à época “excepcionais”.

Para ela, Helena Antipoff, a arte, e particularmente o boneco, constituía um meio privilegiado de comunicação, humanização e expressão subjetiva, capaz de favorecer o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade ou exclusão escolar. Seu trabalho apoiava-se na perspectiva de que o fazer artístico promove vínculos, amplia a escuta sensível e estimula a organização de experiências simbólicas essenciais à construção da identidade.

As propostas de Antipoff, desenvolvidas ainda na primeira metade do século XX, antecipam reflexões que permanecem atuais no campo da educação inclusiva, especialmente ao defender práticas que valorizem as linguagens artísticas como caminhos de participação, expressão e acolhimento das singularidades. Mendonça (2019) destaca que as oficinas de teatro de bonecos realizadas sob a orientação de

Antipoff articulavam criação estética, socialização e vivência coletiva, contribuindo para que crianças com diferentes condições pudessem experimentar o protagonismo e a autoria de suas próprias narrativas.

Essa herança pedagógica dialoga diretamente com os pressupostos que orientam a presente pesquisa, ao reafirmar o teatro de animação como uma linguagem que ultrapassa o caráter meramente recreativo, constituindo-se como prática educativa sensível e promotora de inclusão.

Foi a partir dessa compreensão, fortalecida ao longo do percurso formativo no mestrado, que passei a olhar para minha própria prática de modo mais consciente e sistematizado. Entre as oficinas desenvolvidas, a que considero mais significativa em minha trajetória docente foi a Oficina de confecção de bonecos de luva (Casipet), momento em que, pela primeira vez, senti que não estava atuando apenas guiada pela intuição ou pela sensibilidade pessoal, como ocorrera em momentos anteriores. As leituras, os diálogos e reflexões realizados passaram a articular-se diretamente com o planejamento pedagógico, permitindo-me compreender com maior clareza a importância da abordagem metodológica e da arte como linguagem estruturante do processo de inclusão.

Nesse contexto, senti-me preparada para desenvolver uma intervenção voltada especificamente para dois estudantes com TEA, elaborando uma proposta sensível às suas necessidades singulares, porém sustentada por objetivos pedagógicos bem definidos e por fundamentação teórica consistente.

A atividade foi desenvolvida, conforme já sinalizado anteriormente, com os alunos João, do 5º ano, e Maria, do 4º ano, ambos matriculados na Escola Municipal Lilásia Lobão Marques. A proposta consistiu em uma sequência de oficinas pedagógicas com foco no Teatro de Formas Animadas, utilizando o boneco de luva (Casipet) como instrumento expressivo e mediador de interações.

Os encontros foram planejados para favorecer a comunicação, o vínculo afetivo, a ludicidade e a criação de narrativas próprias. Ao longo do processo, os dois alunos participaram ativamente da confecção de seus bonecos, da escolha dos elementos estéticos que os caracterizavam e da elaboração das histórias que seriam contadas por meio deles. Foi possível perceber, ao longo das atividades, como cada gesto, cada escolha e cada resposta carregava marcas singulares de expressão e presença.

Segundo Abel, Braga e Borralho, “esse aspecto mágico dos objetos/bonecos revelado por meio da animação traz à tona a fantasia, imaginação, os truques e os efeitos que a arte teatral proporciona[...] É nessa metamorfose que os objetos revelam a magia quando são apresentados” (2020, p.83). Tal relação mágica, instaurada entre o boneco e o espectador, contribuiu para que os estudantes se conectassem de maneira afetiva com o processo, dando novos sentidos à experiência artística. A seguir, seguem imagens da criação dos bonecos, que marcam o início desse projeto tão significativo não somente para mim, mas para todos os envolvidos.

Figura 3: Produção de bonecos - luva (corpo) e cabeça.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

O trabalho desenvolvido nas oficinas revelou-se profundamente transformador, tanto para os estudantes quanto para mim, enquanto professora/pesquisadora. Ao longo das oficinas, foi possível observar uma mudança gradual nas atitudes e nas interações dos estudantes, que passaram a demonstrar maior abertura para o trabalho coletivo, para o contato com diferentes materiais (pincéis, cola, tesoura, tecidos de texturas diferentes e lã) e mais disposição para se expressarem e uma sensível ampliação de suas formas de comunicar-se.

A participação ativa nas oficinas contribuiu para o despertar de potências antes silenciadas, permitindo que cada um encontrasse, no fazer artístico, um canal legítimo de expressão e pertencimento. O ambiente se tornou mais acolhedor, e a escuta entre os colegas foi se tornando mais atenta, gerando uma atmosfera de respeito mútuo e valorização das singularidades.

Essas experiências, no entanto, não são tomadas aqui como resultados conclusivos, mas como ponto de partida para a investigação que se desenvolve ao

longo desta dissertação. Articuladas à trajetória formativa da pesquisadora, elas suscitam questionamentos e inquietações que demandam aprofundamento teórico e metodológico. Nesse sentido, tornou-se necessária a sistematização das práticas vivenciadas, bem como a compreensão ampliada do contexto escolar e dos sujeitos envolvidos, aspectos que orientam a apresentação da escola pesquisada e das vozes da comunidade escolar, abordados no capítulo seguinte.

2. ENTRE OS MARCOS LEGAIS E A PRÁTICA ESCOLAR INVESTIGADA

O presente capítulo tem como objetivo estabelecer um recorte do diálogo entre os marcos legais que fundamentam as políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil e a materialização dessas diretrizes no cotidiano da escola pública. Parte-se de uma reflexão dos principais dispositivos históricos e normativos que orientam a inclusão educacional, desde os avanços assegurados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e por documentos posteriores, destacando seus princípios, intencionalidades e implicações para a organização da escola, as práticas pedagógicas e a garantia do direito à educação para todos.

Na sequência, o capítulo desloca o olhar do plano normativo para o contexto concreto da escola pesquisada, valorizando as vozes da comunidade escolar como elementos centrais para a compreensão do processo de implementação das políticas inclusivas. Ao considerar a comunidade escolar como sendo um dos eixos norteadores deste estudo, busca-se evidenciar como as políticas públicas são apropriadas, reinterpretadas e, por vezes, resignificadas no interior da prática escolar. Tal articulação entre legislação e experiência vivida permite problematizar os limites e as potencialidades da Educação Inclusiva no âmbito da escola pública, reconhecendo-a como um espaço atravessado por desafios estruturais, mas também por possibilidades de construção coletiva e de efetivação do direito à educação em uma perspectiva democrática e inclusiva.

2.1 Políticas Públicas e Educação Inclusiva: marcos históricos, normativos e implicações para a escola pública

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da escola pública brasileira, sobretudo, em contextos socioeconômicos vulneráveis, como o município de União, no estado do Piauí. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/1996, o acesso à educação era restrito a uma parcela da população, perpetuando desigualdades sociais e educacionais. Com os avanços legais, o direito à educação passou a ser garantido a todos, inclusive às pessoas com deficiência. No entanto, a

efetivação desse direito ainda encontra entraves, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com TEA.

Estudantes com TEA, frequentemente, enfrentam dificuldades de socialização, comunicação e desenvolvimento socioemocional, sendo que os métodos pedagógicos convencionais nem sempre atendem às suas necessidades. Diante disso, torna-se essencial o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras, acessíveis e sensíveis às especificidades desses estudantes, levando em conta as características, necessidades, preferências e circunstâncias únicas de cada indivíduo. Esta pesquisa insere-se nesse contexto ao investigar o uso do teatro de formas animadas, com ênfase nos bonecos de luva, como linguagem pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento de estudantes com TEA, promovendo uma educação mais dialógica, sensível e inclusiva.

Ao longo da trajetória e discussões sobre os desdobramentos da educação inclusiva, vários instrumentos normativos ou documentos legais foram criados na tentativa de se efetivar uma política nacional comum, que orientasse o trabalho pedagógico e estrutural dos sistemas de ensino. Assim, uma das mobilizações mais importantes da história da educação inclusiva, e que representou o divisor de águas da história, foi a Conferência Mundial de Salamanca/Espanha (1994) sobre Educação para Necessidades Especiais, que endossou a premissa da educação inclusiva (Unesco, 1994).

A Declaração decorrente da referida Conferência, de base internacional, é um dos mais significativos e relevantes que já existiu na história da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva, pois, a partir daquele momento, começou-se a lançar novos olhares e perspectivas para a realidade da heterogeneidade de públicos existentes nas escolas brasileiras, com foco nas necessidades e características individuais.

Para além de outros aspectos voltados para a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca destaca que as escolas regulares com orientações inclusivas correspondem: “O meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo o princípio de educação para todos” (Unesco, 1994, p. 34) Ou ainda prevê que as escolas podem “fomentar práticas de educação eficazes para a maioria das crianças/jovens e, conseqüentemente, reduzir os custos-benefícios de todo o sistema educacional” (*Ibid*, p.78).

No campo da educação brasileira, o debate sobre inclusão é de suma importância, uma vez que pode fomentar iniciativas pedagógicas capazes de incluir pessoas/estudantes com deficiência no sistema educacional. Destaca-se que, de acordo com a PNAD Contínua, Pessoas com Deficiência¹³, há diferenças significativas nas taxas de escolarização e de frequência escolar líquida ajustada entre pessoas com e sem deficiência, especialmente nas faixas etárias do Ensino Fundamental e Médio (IBGE, 2023). Esse cenário evidencia a urgência de se efetivar a implementação das políticas públicas e melhorar as iniciativas já existentes, assegurando que elas não fiquem restritas ao papel, mas se concretizem nas práticas educacionais cotidianas no chão das escolas. Além disso, destaca-se a importância de ampliar e qualificar os debates em torno da inclusão e da acessibilidade, de modo a promover uma educação verdadeiramente equitativa.

É fundamental que as ações pedagógicas e institucionais considerem as especificidades de cada estudante, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades. Dessa maneira, esta pesquisa visa contribuir para a permanência e o pleno aproveitamento dos processos de ensino e aprendizagem, garantindo uma formação integral e inclusiva.

Referente à educação inclusiva, considera-se que a classe social, cor, raça, cultura (povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos) também são levados em conta, uma vez que o principal objetivo da educação inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca, é valorizar a heterogeneidade dos estudantes, promovendo a igualdade de oportunidades, uma vez que o processo de aprendizagem é único para cada pessoa.

Por esse motivo, considera-se nesta pesquisa que a Declaração de Salamanca marcou um ponto de inflexão nas políticas educacionais voltadas à inclusão, uma vez que reafirmou o direito inalienável de todas as crianças à educação e destacou a necessidade de os sistemas educacionais respeitar e acolher a diversidade e as características individuais. Nessa direção, o documento defende a premissa de que em vez de adaptar o estudante ao modelo tradicional de ensino, a escola deverá se transformar, a fim de atender as necessidades de todos, especialmente daqueles com deficiências ou em situações de vulnerabilidade social. E para seguir nesta direção,

¹³ A PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) do IBGE fornece dados anuais sobre pessoas com deficiência no Brasil.

esta pesquisa volta-se para aspectos relacionados à construção da equidade e justiça social por meio da busca de uma pedagogia centrada na valorização das diferenças, impulsionando, quem sabe, reformas curriculares, formativas e estruturais no sistema educacional de União, um pequeno município do estado do Piauí.

Cabe mencionar que no Brasil a Declaração de Salamanca exerceu profunda influência na formulação e consolidação de políticas públicas voltadas à promoção da educação inclusiva a partir da primeira década dos anos 2000. Diversas normativas nacionais passaram a refletir essa concepção, como as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), que orientam sistemas de ensino sobre a organização de práticas pedagógicas inclusivas, e a *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*, que estabelece diretrizes operacionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da educação básica.

Após a publicação da citada Declaração de Salamanca¹⁴, esforços consideráveis têm surgido, a fim de que seja mudada a política e a prática educacional em direção à inclusão que se deseja, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015¹⁵, que representa também um dos maiores avanços da sociedade brasileira, especialmente no que concerne ao exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social como condição de plena cidadania.

Em relação à educação, a Lei nº 13.146 que ficou conhecida como Lei de Inclusão e também Estatuto da Pessoa com Deficiência, determinou uma série de obrigações para as escolas públicas e particulares, vedando, inclusive, qualquer cobrança adicional para o cumprimento das determinações. De acordo com a legislação vigente, especialmente o Art. 3º, incisos III e IV, destaca-se a importância da adoção de recursos e estratégias voltados à promoção da acessibilidade e da inclusão. Esses dispositivos legais estabelecem a necessidade urgente de se incorporar, no contexto da educação inclusiva, o uso de tecnologia assistiva ou ajuda técnica. Trata-se de um conjunto de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a ampliar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

¹⁴ Disponível no seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

¹⁵ Disponível no seguinte endereço: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Mais recentemente, a própria *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* passou a representar um marco na promoção de uma educação voltada à equidade e ao respeito à diversidade, buscando transformar a cultura escolar e superar as barreiras atitudinais e estruturais que historicamente marginalizam os(as) estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Assim, consolidou-se a concepção de que estudantes com deficiência têm o direito de frequentar, preferencialmente, a escola regular, em igualdade de condições com os demais estudantes. Essa perspectiva reforça o princípio da inclusão escolar, reconhecendo a diversidade como um valor e não como obstáculo.

Entretanto, para garantir a efetividade desse processo, torna-se essencial a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que assegurem a participação plena desses estudantes no ambiente educacional. Esses recursos, destacam-se as salas de recursos multifuncionais, que oferecem apoio pedagógico complementar, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado de forma articulada com o ensino regular, respeitando as especificidades e necessidades individuais dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma que visa não apenas o acesso, mas a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, que demandam reformas curriculares, formação contínua de professores, pesquisas educacionais e mudanças e/ou adequações físicas e estruturais.

Embora a declaração de Salamanca tenha indicado a reconfiguração da escola enquanto espaço democrático, acolhedor e comprometido com a aprendizagem de todos, sem exceção, este estudo de caso, demonstra que a escola enfrenta muitos desafios nesta mudança de paradigma, um deles é deixar de ser seletiva e excludente para tornar-se um ambiente de pertença, onde cada sujeito tem o direito de aprender com dignidade, respeito e equidade.

Conforme foi possível observar, atualmente, há evidência de crescente interesse na temática da inclusão educacional, porém esta área de estudo permanece, por vezes, confusa quanto às ações que precisam ser realizadas a fim de que precisam ser realizadas a fim de que a política e a prática avancem, simultaneamente.

Porém o Inciso IV do Art. 3º da Lei nº 13.146 reafirma o compromisso do Estado com a eliminação de barreiras de qualquer natureza, físicas, comunicacionais, atitudinais ou tecnológicas, que possam limitar ou impedir a participação plena e

efetiva da pessoa com deficiência na sociedade em igualdade de condições com as demais. Esse dispositivo legal garante o direito à acessibilidade, à liberdade de movimentos e de expressão, à comunicação, ao acesso e à compreensão das informações, bem como à circulação com segurança e autonomia. De modo que torna-se fundamental o esforço institucional de assegurar que a inclusão não se restrinja ao plano teórico ou simbólico, mas se efetive concretamente no cotidiano das famílias, promovendo a equidade e a cidadania plena. A norma, ao estabelecer a necessidade de remoção desses entraves, reforça o princípio de que a deficiência não está na pessoa, mas nas barreiras que a sociedade impõe, sendo dever coletivo superá-las por meio de políticas públicas, práticas inclusivas e mudanças culturais.

Dito isso, é a partir das diretrizes legais previamente elencadas que esta dissertação se ancora, ao buscar fundamentação para propor práticas pedagógicas de caráter artístico e inclusivo. A pesquisa tem como foco o uso do boneco de luvas como uma linguagem didático-expressiva capaz de mediar aprendizagens significativas, promovendo a participação ativa dos estudantes, em especial aqueles com TEA. Por meio dessa abordagem lúdica e sensível, pretende-se contribuir para a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e metodológicas que ainda mantêm a educação inclusiva como uma promessa distante da realidade concreta em muitas escolas brasileiras.

Muitas vezes, a simples matrícula de estudantes com deficiência já enfrenta resistências veladas, quando não explícitas, sendo acompanhada de exigências, recusas ou omissões que revelam a manutenção de práticas excludentes, especialmente por meio de nomenclaturas confusas e pouco questionadas, e também pré-noções. Desse modo, antes de seguir adiante, importa destacar alguns conceitos de discussões. Ao se trazer o conceito de deficiência neste estudo, adota-se uma perspectiva abrangente de conceito. Essa abordagem contempla não apenas o autismo, foco central desta pesquisa, mas também outros perfis que compõem o espectro da neurodivergência, como indivíduos com dislexia, TDAH, altas habilidades/superdotação, entre outros.

É relevante salientar que esse grupo, independentemente da existência de laudos médicos formais, enfrenta no cotidiano desafios concretos de participação social, inserção escolar e reconhecimento de suas especificidades.

De acordo com Barbosa (2015), a dislexia, por exemplo, vai muito além do transtorno de leitura e escrita. Trata-se de um modo diferente de perceber, processar

e organizar informações, o que envolve aspectos linguísticos, sensoriais, motores e espaciais. Ainda assim, equivocadamente, a sociedade costuma associá-la à má alfabetização, desatenção, falta de esforço, condição socioeconômica ou até mesmo baixa inteligência, crenças totalmente infundadas. Muitas crianças disléxicas apresentam diferenças na forma como percebem sons, ritmos e sequências, podendo confundir direções, inverter letras, sentir dificuldade em acompanhar estímulos visuais muito rápidos ou lidar com ambientes muito ruidosos. Da mesma forma, podem ter desafios na orientação espacial, como localizar-se no espaço da sala, organizar materiais ou compreender diagramas e mapas, não por desinteresse, mas porque seu cérebro processa essas informações de maneira singular.

Conforme alerta a autora, em razão de pré-julgamentos, a criança dislexa frequentemente desenvolve insegurança e baixa autoestima. Ela tende a sentir-se culpada, triste ou insatisfeita com seu próprio desempenho, evitando atividades por medo de que seus erros se repitam ou de serem ridicularizadas. Esse receio constante cria um vínculo negativo com a aprendizagem: muitas vezes, antes mesmo de tentar realizar uma tarefa, já surge o pensamento “não sou capaz”, “não consigo”, “não sei fazer”. Em alguns casos, esse acúmulo de frustrações pode se manifestar em atitudes de retraimento, agressividade ou resistência, seja com colegas, seja com professores, não por falta de vontade, mas como uma forma de proteção emocional diante de experiências frequentes de fracasso e incompreensão.

Pelos fatores mencionados, e por considerando a importância de que a professora/pesquisadora compreenda, de maneira profunda e contextualizada, o que é a dislexia e quais são as demais deficiências que podem afetar o processo de aprendizagem, a fim de evitar práticas pedagógicas que possam comprometer o desenvolvimento da criança, adota-se, nesta pesquisa, o conceito de *desaprendizagem*, formulado por Marina Miyazaki (2015), segundo o qual, ao tornar-se professor, o sujeito frequentemente ‘esquece como se aprende’.

Esse esquecimento não se configura de forma literal, mas se manifesta quando o educador adota, de forma automática, métodos tradicionais e estruturas rígidas de ensino que desconsideram a diversidade dos modos de aprender. Consequentemente, em vez de promover inclusão, tais práticas acabam reforçando mecanismos de exclusão e segregação, sobretudo para estudantes com necessidades específicas, como aqueles que apresentam dislexia.

As barreiras urbanísticas referem-se às dificuldades presentes nas vias públicas e nos espaços de uso coletivo que comprometem a mobilidade e o deslocamento autônomo. As barreiras arquitetônicas dizem respeito à inadequação ou ausência de adaptações nos edifícios escolares, como rampas, elevadores e banheiros acessíveis. Já as barreiras nos transportes envolvem a inexistência de sistemas adaptados, dificultando o acesso dos/as estudantes à instituição. As barreiras na comunicação e na informação relacionam-se à falta de materiais acessíveis em braille, Libras ou tecnologias assistivas, bem como a atitudes que desconsideram diferentes formas de expressão e compreensão.

As barreiras atitudinais, frequentemente as mais persistentes, manifestam-se por preconceitos, estigmas e práticas discriminatórias que fragilizam o direito à inclusão. Por fim, as barreiras tecnológicas correspondem à ausência de dispositivos e recursos acessíveis que favoreçam o aprendizado autônomo e equitativo.

A identificação das barreiras no contexto escolar serve para evidenciar a importância de ensinar o que é inclusão de excelência. Compreender a necessidade de ampliar a legislação vigente é essencial para que sua execução ocorra da melhor maneira possível, garantindo efetivamente o direito à educação inclusiva.

Na escola, o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a adoção de uma série de mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, das quais se destacam: mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, mudanças na gestão da sala de aula e do currículo, bem como a mudança do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na Lei da Inclusão, alguns incisos V, VI, VII e VIII destacam essas mudanças, uma vez que apontam a necessidade de medidas individualizadas e coletivas para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Isso requer o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. Contudo, isso requer, conforme o inciso X destaca: “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, Lei Nº 13.146, 6 de julho de 2015). O que por sua vez remete à importância da formação de professores como condição central para tornar a educação verdadeiramente inclusiva.

2.2 A escola pesquisada e as vozes da comunidade escolar

Esta seção apresenta uma análise do contexto educacional em que se desenvolveu a pesquisa, reunindo tanto os aspectos estruturais e organizacionais da escola quanto às percepções de diferentes membros da comunidade escolar sobre os processos de inclusão. Antes de se caracterizar a instituição, faz-se preciso, aliás, apresentá-la, por meio de uma imagem, a fim de que o leitor possa identificá-la a partir das considerações tecidas.

Figura 4: Fachada da Escola Municipal Lilásia Lobão Marques



Fonte: Arquivo da escola (2022)

Uma vez que a fachada do espaço da pesquisa foi apresentada, falar-se-á, a partir de agora, dos aspectos estruturais e organizacionais da instituição, a saber: a Escola Municipal Lilásia Lobão Marques constitui-se como espaço central desta investigação, por ser o local onde se desenvolvem práticas pedagógicas que refletem, direta ou indiretamente, as condições sociais, culturais e estruturais do contexto escolar. Fundada em 25 de julho de 1985, a unidade iniciou suas atividades com apenas quatro turmas, atendendo alunos da alfabetização até a 4ª série do ensino fundamental. Desde então, a escola passou por diversas transformações e, atualmente, é reconhecida como a maior instituição de ensino do município de União, no estado do Piauí, em número de alunos matriculados.

Atualmente, a escola atende cerca de 600 estudantes, distribuídos nos turnos da manhã (266 alunos), tarde (222 alunos) e noite, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ EJA (112 alunos). Dentre o total, 26 estudantes possuem algum tipo de deficiência, sendo 11 deles com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses alunos estão distribuídos nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, inseridos nas salas regulares conforme a faixa etária. A escola conta

com uma professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cuidadores que oferecem suporte direto aos estudantes com deficiência durante o turno escolar. Esses dados evidenciam a diversidade do público atendido e o desafio permanente da escola em garantir uma educação inclusiva, que contemple as múltiplas singularidades presentes no cotidiano escolar.

A escolha da Escola Municipal Lilásia Lobão Marques, como campo desta pesquisa, justifica-se por sua representatividade no sistema educacional público do município de União-Pi, atendendo uma clientela heterogênea, oriunda tanto da zona urbana quanto da zona rural. Localizada na Rua São Pedro, sn, no bairro São Pedro, a escola passou por um processo de reforma estrutural iniciado em dezembro de 2023 e concluído em novembro de 2025, contemplando a realização de reparos físicos e a instalação de aparelhos de ar condicionado em todas as salas de aula. Sua estrutura conta com uma área construída que abriga 13 salas de aula, além de sala multifuncional, um pequeno pátio coberto, ambientes administrativos e pedagógicos, como sala da direção, sala de professores, secretaria, cantina e banheiros.

Em termos de acessibilidade, o prédio conta com rampas de acesso e banheiro adaptado, demonstrando preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, o entorno da escola apresenta desafios à segurança dos alunos, especialmente pela localização em uma rua larga e movimentada, sem dispositivos eficazes de controle de tráfego nos horários de entrada e saída. A vizinhança, por sua vez, é essencialmente residencial, com presença de estabelecimentos comerciais diversos, como supermercados, padarias e lanchonetes. A região é urbanizada e conta com infraestrutura básica: sistema de água tratada, rede de esgoto, energia elétrica, coleta de lixo regular e acesso à internet.

A clientela atendida é majoritariamente de baixa renda, composta por filhos de trabalhadores da agricultura familiar, funcionários da indústria sucroalcooleira local (COMVAP) e beneficiários de programas sociais como o Bolsa Família. Tal realidade impõe desafios ao processo de ensino-aprendizagem, como dificuldades de acesso a recursos culturais, tecnológicos e materiais.

Culturalmente, a maioria dos alunos têm contato com meios de comunicação como rádio, televisão e celular, entretanto, esses aparatos tecnológicos, segundo minhas experiências como professora que acompanha cotidianamente seu uso, raramente são mobilizados com intencionalidade pedagógica; ao contrário, acabam funcionando predominantemente como mecanismos de distração. Em consequência

disso, a leitura literária do livro ou do texto impresso, que, conforme Lajolo (2018), constitui um espaço privilegiado de multiplicidade da linguagem e de encontro sensível com o texto, permanece restrita, em grande medida, ao ambiente escolar. Pesquisas recentes apontam que a leitura em suportes físicos ativa circuitos neurais relacionados à atenção sustentada, à memória de longo prazo e à compreensão profunda, favorecendo processos cognitivos essenciais à aprendizagem. Por outro lado, a leitura em formatos digitais, embora ofereça acessibilidade e dinamismo, tende a envolver uma carga elevada de estímulos visuais e interativos, que pode fragmentar a atenção, gerar sobrecarga cognitiva e comprometer a imersão necessária para a construção de sentidos mais complexos. Diante disso, reforço, aqui, a minha preocupação e interesse pela leitura dos livros físicos.

O acesso dos estudantes a atividades tradicionalmente associadas ao cinema de arte, teatro clássico, concertos e museus, ainda é limitado ou praticamente inexistente para grande parte deles, seja por fatores econômicos, geográficos ou pela ausência de políticas públicas que democratizam essas experiências. No entanto, essa lacuna não diminui o valor, a complexidade e a riqueza das expressões culturais locais, como as diversas manifestações da cultura nordestina, que constituem patrimônios simbólicos de igual relevância.

Reconhecer que todas as formas de expressão humana são cultura, independentemente de sua origem ou prestígio social, é fundamental para romper hierarquias culturais excludentes. Nesse sentido, a escola deve assumir-se como um espaço privilegiado de expansão do repertório cultural dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com as múltiplas linguagens, manifestações artísticas e tradições da região, ao mesmo tempo em que lhes possibilitem o contato com outras produções culturais mais amplas, ampliando horizontes e fortalecendo identidades.

A valorização dos mestres bonequeiros, da cidade de União, integrou-se ao percurso formativo desta pesquisa como estratégia pedagógica de fortalecimento da dimensão cultural territorial. No levantamento realizado pela pesquisadora no município, foram identificados apenas dois bonequeiros em atividade, o que evidencia tanto a riqueza quanto a fragilidade desse patrimônio cultural, marcado pela presença de poucos detentores desses saberes tradicionais. Conforme destacam Lopes, Braga e Borralho (2020, p. 93):

Conhecer de perto um artista local (bonequeiro, mamulengueiro ou casimireiro), trazendo-o para a sala de aula para apresentar o seu trabalho, ou visitando-o em sua residência, é importante para a ampliação dos saberes estéticos e culturais nesta linguagem, uma vez que está profundamente identificada com os saberes tradicionais, as heranças culturais e a memória coletiva.

Inspirada por essa abordagem e pelo projeto de intervenção *“Vozes do Sertão: Infância, Patrimônio e Expressão na Escola”*, já mencionado, busquei promover a aproximação direta dos estudantes com o bonequeiro local Prado Silva¹⁶, da cidade de União (PI), possibilitando que conhecessem seu processo criativo e compartilhassem a experiência de apresentar os bonecos confeccionados durante as oficinas. Esse encontro contribuiu para o reconhecimento do teatro de animação como expressão pertencente à cultura viva do território, fortalecendo vínculos afetivos com a arte local e ampliando os repertórios simbólicos dos estudantes, especialmente no que se refere ao brincar como linguagem de comunicação, encontro e pertencimento cultural.

A seguir, registra-se o encontro dos estudantes com o bonequeiro local de União-PI, momento de apresentação dos bonecos confeccionados durante as oficinas:

Figura 5: Estudantes participantes das oficinas em visita ao bonequeiro local da cidade de União-PI, com apresentação dos bonecos produzidos durante as atividades.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

¹⁶ Prado Silva é artista popular do município de União- PI, atuando como palhaço e bonequeiro. Há cerca de 15 anos, realiza apresentações artísticas utilizando o boneco Benedito, personagem que o acompanha de forma recorrente em suas performances e que se tornou marca de seu trabalho, sendo presença constante em ações culturais e apresentações voltadas ao público local.

Ao lado dessas experiências de caráter cultural e territorial, o cotidiano escolar também é atravessado pelos desafios relacionados ao acesso às tecnologias educacionais, que impactam diretamente as possibilidades de ampliação das linguagens pedagógicas e das práticas formativas. No que se refere aos recursos tecnológicos, a instituição conta com um data show, uma caixa de som, um microfone, um notebook, duas máquinas de xerox e um computador. Ainda que esses equipamentos sejam importantes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais dinâmicas e interativas, o número limitado de recursos e a carência de conexão estável à internet dificultam a plena inserção da escola em uma cultura digital. Esses entraves reforçam a necessidade de investimento contínuo em tecnologia educacional, especialmente quando se consideram os desafios impostos pela contemporaneidade no campo da educação.

A estrutura organizacional da escola é composta por um grupo gestor responsável pela condução administrativa e pedagógica das atividades escolares. Esse grupo é formado pela diretora, secretária, coordenadora pedagógica e um representante do Conselho Escolar. Junto a essa equipe, atuam também o corpo docente, os alunos, os funcionários administrativos e os pais/mães ou responsáveis pelos estudantes.

Quanto à proposta curricular do município, observa-se uma lacuna significativa: o município em que está situada a Escola Municipal Lilásia Lobão Marques, objeto de estudo desta pesquisa, não dispõe de uma proposta curricular unificada ou sistematizada. Tal ausência compromete a consolidação de uma identidade educacional coletiva e dificulta a articulação de diretrizes pedagógicas comuns entre as unidades escolares. Diante dessa realidade, cada escola do município elabora seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), orientando-se por concepções educacionais que consideram mais adequadas à formação integral do sujeito.

Embora essa autonomia possa representar uma oportunidade para que as escolas construam práticas alinhadas às especificidades de suas comunidades, também evidencia a carência de uma política pública educacional mais estruturada, que ofereça suporte, coerência e equidade na condução dos processos formativos. A inexistência de um documento norteador no âmbito municipal reforça a fragmentação curricular e desafia os profissionais da educação a buscarem, muitas vezes de maneira isolada, alternativas para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada.

Convém mencionar que, infelizmente, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo desta pesquisa não se encontra atualizado no período de realização deste estudo, o que compromete, em certa medida, a coerência entre as diretrizes educacionais atuais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. A ausência dessa atualização pode refletir uma defasagem entre as demandas contemporâneas do processo educativo que incluem, por exemplo, a valorização da diversidade, a inclusão, a inovação metodológica e o uso de tecnologias, e os objetivos e metas delineados no documento vigente.

Diante desse contexto, buscou-se compreender como a comunidade escolar percebe e vivencia os processos de inclusão no cotidiano da escola. Para isso, foi realizada uma pesquisa semiestruturada junto a profissionais diretamente envolvidos com a educação inclusiva da escola. Participaram do estudo cinco professoras das turmas regulares, a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cinco cuidadores e cinco mães de estudantes com TEA. Vale ressaltar, que as oficinas pedagógicas desenvolvidas no âmbito desta pesquisa foram realizadas na sala de AEE, por se tratar de um ambiente mais acolhedor, silencioso e adaptado às necessidades sensoriais e de concentração dos alunos, favorecendo a mediação individualizada e o processo de aprendizagem.

As questões abordadas versaram sobre os aspectos organizacionais e pedagógicos relacionados à inclusão, como a existência e frequência de reuniões entre professores, cuidadores e famílias; a presença de projetos voltados para os/as estudantes com TEA; a formação específica dos profissionais envolvidos; a percepções sobre o progresso acadêmico desses alunos e adaptações de atividades curriculares. A seguir, tais resultados são apresentados e discutidos à luz dos referenciais teóricos que sustentam este estudo.

No que se refere à pergunta que investigou a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) para o trabalho com estudantes com TEA, os dados indicaram que apenas um professor da sala regular e a professora do AEE declararam possuir formação específica na área, o que representa um número bastante reduzido frente à complexidade que envolve o trabalho pedagógico com estudantes com TEA. Tal cenário revela limites institucionais importantes para a consolidação de práticas inclusivas sistematizadas e alinhadas às necessidades específicas desse público.

A ausência de formação continuada compromete a construção de intervenções pedagógicas planejadas, favorecendo a adoção de práticas pontuais e pouco

articuladas ao currículo inclusivo. Esse aspecto reforça a compreensão de que a efetivação da inclusão escolar não pode depender exclusivamente da iniciativa individual dos docentes, mas exige investimento em políticas públicas que assegurem formação inicial e continuada, suporte pedagógico especializado, acesso a materiais didáticos inclusivos e tempo institucional para o planejamento colaborativo.

Nesse sentido, conforme argumenta Paro (2020), a formação docente constitui um dos pilares centrais para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher a diversidade e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Os resultados aqui apresentados evidenciam que o município de União-PI ainda enfrenta desafios importantes na consolidação dessa política formativa, especialmente no atendimento educacional voltado aos estudantes com TEA, o que é lamentável.

Em relação ao próximo achado, investigou-se a frequência de reuniões realizadas entre professores da sala regular, cuidadores e pais/responsáveis dos estudantes. As opções de resposta incluíam: mensal, bimestral, quando necessário e não há reuniões.

Os dados mostram um quadro de pouca articulação entre escola e família. A maior concentração de respostas encontra-se na opção “não há”, sobretudo entre os pais/responsáveis (5 respostas), seguida de professores da sala regular e cuidadores (3 respostas cada). Alguns participantes indicaram que as reuniões ocorrem apenas “quando necessário”, e nenhuma das categorias apontou encontros com periodicidade fixa, como mensal ou bimestral.

Esse resultado evidencia uma fragilidade importante na comunicação entre os diferentes sujeitos que acompanham o estudante, o que dificulta o acompanhamento sistemático do desenvolvimento, especialmente daqueles que demandam atenção mais intensa, como os alunos com deficiência ou com TEA. Sem reuniões regulares, perde-se a possibilidade de compartilhar observações, alinhar expectativas e construir estratégias conjuntas de apoio.

De acordo com Paro (2020),

A ausência de reuniões também pode refletir uma falta de planejamento institucional voltado ao fortalecimento dos vínculos entre os diferentes atores do processo educativo. A escola, nesse contexto, perde a oportunidade de escuta ativa e de acolhimento das demandas das famílias e dos profissionais, comprometendo não apenas o acompanhamento pedagógico, mas também a construção de uma cultura de corresponsabilidade. A comunicação intermitente ou inexistente gera lacunas na mediação de conflitos, na

adaptação de estratégias pedagógicas e no alinhamento de expectativas entre escola e comunidade (p.43)

Nessa perspectiva, a falta de reuniões não é apenas um problema organizacional, mas um obstáculo concreto para a construção de uma escola verdadeiramente participativa e inclusiva. Torna-se necessário repensar as práticas de gestão, criando momentos estáveis de diálogo coletivo, nos quais professores, cuidadores e famílias possam compartilhar dúvidas, construir acordos e acompanhar, de forma mais próxima, o percurso dos estudantes. Reuniões periódicas, compreendidas como espaços de escuta e formação mútua, e não apenas como exigência burocrática, são fundamentais para fortalecer o vínculo escola- família e sustentar processos de inclusão que ultrapassem o discurso e se concretizem no cotidiano.

Em relação ao achado 3, os professores da sala regular foram questionados sobre a frequência com que realizam adaptações nas atividades propostas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os dados revelam que a maioria dos docentes afirma realizar apenas adaptações parciais nas atividades (4 respostas), demonstrando uma intenção de adequação às necessidades dos estudantes, porém ainda insuficiente para uma inclusão efetiva. A ausência de respostas indicando atividades totalmente adaptadas evidencia o quanto esse processo permanece limitado e pouco sistematizado no cotidiano escolar. Soma-se a esse cenário o registro de um professor que declarou não realizar qualquer tipo de adaptação, o que aponta para situações em que a inclusão permanece restrita ao discurso institucional, sem se concretizar plenamente na prática pedagógica.

Essa realidade dialoga com os desafios já observados nos dados anteriores, especialmente aqueles relacionados à formação insuficiente, à falta de orientação metodológica específica e às dificuldades de planejamento diante das singularidades dos estudantes com TEA. Muitas vezes, o professor precisa improvisar estratégias, sem apoio contínuo, o que acaba resultando em propostas pontuais, superficiais ou pouco ajustadas às necessidades reais dos alunos.

Nesse sentido, Brito (2019) enfatiza:

A urgência de políticas de formação continuada e de acompanhamento pedagógico que ofereçam suporte aos educadores, permitindo-lhes desenvolver estratégias efetivas e sensíveis às especificidades dos estudantes com TEA. A ausência de adaptações adequadas compromete o direito à

aprendizagem e pode gerar sentimentos de exclusão e frustração nos alunos, afastando-os do processo educativo ao invés de inseri-los de forma plena (Brito, 2019, p.36)

A análise das respostas permite compreender que a insuficiência de adaptações pedagógicas não afeta apenas o desempenho acadêmico, mas também o vínculo dos estudantes com a escola. Quando o currículo não se ajusta às necessidades dos alunos, o espaço educativo corre o risco de se tornar excludente, limitando a participação, a motivação e o desenvolvimento socioemocional dessas crianças. Dessa forma, o dado reforça a importância de investimentos contínuos em formação docente e suporte pedagógico, como condição essencial para a consolidação de práticas inclusivas verdadeiramente efetivas.

No que diz respeito ao próximo achado, foi perguntado aos professores da sala regular, bem como aos cuidadores e pais/responsáveis sobre a existência de projetos escolares voltados para os alunos com TEA.

Os dados apresentados evidenciam um cenário preocupante: todos os participantes da pesquisa, professores da sala regular, cuidadores e pais/responsáveis, afirmaram não existir, na escola, projetos pedagógicos específicos dirigidos aos estudantes com TEA. Essa unanimidade revela uma ausência de ações sistematizadas voltadas à inclusão, indicando que o atendimento a esses alunos ocorre de forma pontual, sem o respaldo de propostas permanentes que contemplem suas necessidades educacionais, comunicativas e socioemocionais.

A inexistência de projetos estruturados aponta para fragilidades no planejamento institucional e para a insuficiência de políticas pedagógicas que promovam práticas verdadeiramente inclusivas. A presença física do aluno na sala de aula, por si só, não assegura inclusão. É necessário que existam iniciativas que articulem o currículo, o Atendimento Educacional Especializado, a formação docente e a participação da família, garantindo uma atuação integrada e contínua em favor do desenvolvimento desses estudantes.

Nesse sentido, Stainback (2022) defende que a inclusão deve orientar todo o trabalho pedagógico, por meio da personalização do ensino, da criação de espaços de escuta, do fortalecimento dos vínculos interpessoais e da valorização das singularidades de cada sujeito. A ausência dessas estratégias compromete não apenas o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA, mas também a

construção de uma cultura escolar baseada na equidade, no acolhimento e na convivência com a diversidade.

Diante desse quadro, torna-se urgente a implementação de projetos escolares voltados especificamente à educação inclusiva, com ações como oficinas pedagógicas adaptadas, rodas de diálogo com famílias, atividades lúdicas mediadas pelo teatro de animação e maior articulação entre os profissionais da escola e o AEE. Conforme destaca Brito (2019), essas iniciativas promovem não apenas avanços pedagógicos, mas também o fortalecimento dos vínculos afetivos, da socialização e da autonomia dos estudantes, contribuindo para que a inclusão deixe de ser apenas um discurso institucional e passe a se efetivar como prática cotidiana.

Encerrando a análise dos resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada realizada com professores da sala regular, professora do AEE e pais/responsáveis, o próximo dado apresenta a percepção desses sujeitos sobre o progresso acadêmico dos estudantes com TEA atendidos na escola pesquisada, considerando as categorias “visível”, “lento/mínimo” e “inexistente”.

A leitura dos resultados revela que nenhum dos participantes assinalou a categoria “progresso visível”, o que evidencia uma compreensão compartilhada de que os avanços apresentados pelos estudantes ainda permanecem aquém do esperado em termos de desenvolvimento escolar pleno. Todas as respostas concentraram-se na categoria “lento/mínimo”, indicando que existem progressos, porém ocorrem de forma gradual, fragmentada e, muitas vezes, pouco perceptível no cotidiano da prática pedagógica.

Esse resultado expressa não apenas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA, mas também as limitações institucionais para assegurar processos educativos consistentes e continuados, capazes de atender às especificidades desse público. Conforme aponta Tardif (2014), a lentidão nos avanços pode estar associada à insuficiência de formação especializada dos docentes, à escassez de recursos adaptados, à ausência de apoio pedagógico sistemático e à inexistência de planos educacionais individualizados que considerem a singularidade de cada estudante.

Embora modestos, os progressos registrados permitem uma leitura cuidadosa: o fato de não haver indicação de “progresso inexistente” sugere que, mesmo diante de condições adversas, os estudantes conseguem, de alguma forma, acessar experiências de aprendizagem. Todavia, tal cenário não pode ser naturalizado como

suficiente, pois reforça a urgência de fortalecer estratégias pedagógicas mais intencionais, ampliar a articulação entre os professores da sala regular e o AEE e consolidar políticas públicas que garantam formação continuada, suporte técnico e condições de trabalho adequadas para efetivar a inclusão.

Nesse sentido, Barbosa e Haddad (2020) destacam que práticas expressivas e lúdicas, como o uso de bonecos de luva, teatro de fantoches e jogos sensoriais, quando planejadas de modo articulado ao currículo, favorecem não apenas a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, como comunicação, empatia, criatividade e autorregulação emocional. Tais abordagens ampliam as possibilidades de participação ativa dos estudantes e contribuem para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, sensíveis à diversidade e promotores de vínculos.

À luz dos dados apresentados, observa-se que a inclusão, embora reconhecida no discurso institucional, ainda se concretiza de forma parcial no cotidiano da escola pesquisada. Persistem fragilidades relacionadas à organização pedagógica, ao planejamento curricular adaptado, à formação docente e à disponibilidade de recursos adequados, o que contribui para que a inclusão se mantenha como ação pontual, e não como diretriz permanente do trabalho educativo.

De modo geral, os dados evidenciados revelam limites estruturais e formativos que atravessam as práticas educativas, tais como a ausência de formação específica da maioria dos profissionais, a fragilidade na articulação entre escola e família, a realização de adaptações curriculares pontuais e a inexistência de projetos institucionais voltados aos estudantes com TEA. Nesse contexto, a percepção compartilhada de que os avanços acadêmicos desses estudantes ocorrem de maneira lenta e pouco visível não deve ser interpretada como incapacidade dos sujeitos, mas como reflexo de um contexto pedagógico que ainda carece de ações sistemáticas, intencionais e articuladas voltadas à inclusão.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem intervenções isoladas e se constituam como experiências mediadoras que favoreçam a comunicação, a expressão, o vínculo e a participação dos estudantes. A análise dos dados, então, não apenas revelou fragilidades, mas também aponta caminhos possíveis, indicando a urgência de estratégias que integrem o Atendimento Educacional Especializado, o currículo da sala regular e as linguagens artísticas como campos legítimos de conhecimento e

construção de sentidos. É nesse horizonte que se insere o teatro de animação, com destaque para o boneco de luva (Casipet), compreendido como linguagem artística capaz de instaurar outras formas de relação, escuta e produção de sentido no espaço escolar.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A presente seção tem como objetivo caracterizar os dois estudantes participantes desta pesquisa, bem como descrever as estratégias de mediação pedagógica desenvolvidas nas oficinas realizadas com a linguagem do teatro de animação, especificamente por meio do uso de bonecos de luva (Casipet). Essa caracterização é fundamental para compreender as singularidades de cada estudante e analisar de que modo as práticas artísticas contribuíram para o desenvolvimento de aspectos comunicativos, expressivos e socioemocionais.

A caracterização dos alunos foi construída a partir de uma abordagem multifocal, que reuniu as percepções das professoras das turmas regulares, especialmente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que concentram maior carga horária, da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das mães entrevistadas e da professora/pesquisadora de Arte, responsável pela condução das oficinas. Essas vozes, articuladas a observação direta e participante realizada ao longo do processo, possibilitaram a construção de um retrato mais amplo e humanizado das trajetórias escolares e pessoais dos participantes, permitindo identificar aspectos cognitivos, afetivos e sociais que emergem do cotidiano e revelam potencialidades e desafios sob diferentes pontos de vista.

Os relatos docentes ressaltaram a importância da afetividade e da escuta no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando como o vínculo construído em sala de aula é determinante para o avanço das interações e da participação nas atividades. Já as mães contribuíram com narrativas sobre o contexto familiar, rotinas, hábitos e conquistas diárias, ampliando a compreensão dos comportamentos observados.

A partir dessa integração de olhares, escola, família e pesquisa, tornou-se possível delinear um quadro mais completo do desenvolvimento dos alunos, favorecendo a escolha de estratégias de mediação coerentes com suas necessidades e modos de expressão.

Nesse contexto, faz-se necessário explicitar o lugar atribuído aos laudos médicos no âmbito desta investigação. Embora tais documentos sejam relevantes para a caracterização inicial dos estudantes e para a organização de apoios pedagógicos, esta pesquisa não lhes atribui um caráter absoluto ou determinante. A centralidade do diagnóstico médico é relativizada à luz do modelo biopsicossocial de

deficiência, que compreende que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes não se originam exclusivamente de condições orgânicas, mas, sobretudo, das barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e estruturais presentes no contexto escolar. Assim, o laudo é compreendido como ponto de partida, e não como limite, sendo fundamental que o olhar pedagógico se construa a partir da observação sensível, da escuta cotidiana e da valorização das singularidades de cada sujeito, evitando práticas reducionistas ou medicalizantes no processo educativo (Mittler, 2018).

A partir dessa perspectiva, a caracterização individual dos participantes busca ir além dos registros clínicos, privilegiando a compreensão de seus percursos escolares, de suas formas próprias de interação e dos modos como se relacionam com as propostas artísticas desenvolvidas ao longo das oficinas.

3.1 Perfil dos Participantes

João é aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, matriculado em turma regular, e possui diagnóstico de autismo infantil (CID F84.0). No contexto escolar, apresenta desafios relacionados à atenção, à organização das ações no tempo da atividade e à regulação do próprio comportamento, aspectos que demandam acompanhamento pedagógico sistemático e de estratégias que favoreçam sua permanência e participação nas propostas desenvolvidas. No que se refere às aprendizagens acadêmicas, João ainda não realiza leitura de forma autônoma. Reconhece as letras do alfabeto e, em alguns momentos, consegue realizar a junção de letras, porém sem formar palavras com sentido convencional. Encontra-se, portanto, em um percurso inicial de decodificação, sem domínio de leitura fluente e compreensiva, necessitando de intervenções educativas ajustadas ao seu ritmo e às suas possibilidades de aprendizagem.

A professora da sala regular, responsável pelos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas em que o estudante possui maior carga horária semanal, descreve João como um aluno curioso e sensível a estímulos visuais e sonoros. Contudo, destaca sua dificuldade em manter foco por períodos prolongados. Ressalta-se que João demonstra maior envolvimento em atividades que mobilizam o corpo, o movimento e o uso de materiais concretos.

De modo complementar, a professora do AEE observa que João participa com mais interesse quando manipula objetos e quando o aprendizado ocorre de forma

lúdica. Essas observações dialogam com os registros da professora/pesquisadora, realizados nos primeiros encontros das oficinas de teatro de animação, evidenciando padrões de comportamento recorrentes em diferentes contextos educativos.

Desde os primeiros encontros, João demonstrou curiosidade e interesse pelo objeto animado, aproximando-se visualmente e buscando interagir por meio do toque e da observação. Em determinadas situações, a presença do boneco favoreceu momentos de maior atenção e redução da agitação, aspectos registrados no diário de bordo. Tais observações são consideradas indicativas e serão analisadas de forma mais aprofundada no capítulo destinado às oficinas pedagógicas.

No contexto familiar, João mora com a mãe, o pai e um irmão mais novo, em um ambiente que busca se adaptar às suas necessidades e oferecer apoio constante ao seu crescimento. Além da escola regular, ele também frequenta a APAE do município, onde participa de atendimentos voltados ao desenvolvimento motor, cognitivo e social, os quais complementam o trabalho pedagógico realizado na escola. A mãe acompanha de perto sua rotina escolar, demonstrando sensibilidade e afeto ao compreender o modo próprio do filho se comunicar e aprender. O pai participa ativamente do cotidiano, ainda que, por vezes, sinta dificuldades em lidar com certas situações, e o irmão mais novo mantém uma convivência afetuosa, contribuindo para o fortalecimento dos laços familiares.

Durante a entrevista, as falas serão reproduzidas exatamente como foram coletadas, a fim de se manter a originalidade do que foi registrado, a mãe de João compartilhou, com simplicidade e emoção, os aprendizados e desafios que fazem parte da convivência com o autismo:

No começo eu não sabia direito o que fazer, não... A gente vai aprendendo aos pouquinhos, errando e tentando de novo. Com ele é assim, tem que ter paciência e carinho. O pai às vezes não entende muito bem, fica meio perdido, mas eu sempre falo pra ele que o importante é querer cuidar, não desistir. Ele tem o jeitinho dele, né? O tempo dele... E a gente respeita. Cada dia é uma luta, é verdade, mas também é uma alegria quando a gente vê ele aprendendo alguma coisinha. (Entrevista I- mãe de João, 2025).

A fala da mãe revela um processo de aprendizado mútuo, no qual o cotidiano se transforma em experiência de crescimento e afeto. Nesse sentido, o diagnóstico, embora desafiador, abriu novas possibilidades de compreensão e vínculo familiar. Essa escuta reforça o papel da família como parceira da escola na construção de práticas inclusivas e humanizadas.

Além disso, a mãe relatou que João passou a mencionar com frequência o boneco em casa, chamando-o de “meu amigo Léo”. Segundo ela, o filho demonstrou maior interesse por atividades manuais e conseguiu ampliar o tempo de concentração em tarefas simples do dia a dia. Durante a confecção do boneco, João escolheu lã preta e azul para o cabelo e uma luva vermelha, batizando o personagem de “Príncipe Diego”, explicando que ele “salvaria a princesa do dragão”. Essa escolha simboliza um espelhamento afetivo: João projetou no personagem aspectos de sua imaginação e identidade, reforçando a autoestima e o sentimento de pertencimento. O boneco, portanto, tornou-se extensão simbólica de si mesmo, revelando o poder do teatro de animação como caminho de expressão, regulação e desenvolvimento socioemocional.

Em relação à Maria, aluna do 4º ano do Ensino Fundamental, matriculada em turma regular, e possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (CID F84). Seu percurso escolar revela um modo singular de interação com o espaço educativo, marcado pela necessidade de vínculos seguros para que seus processos de comunicação e aprendizagem se manifestem de forma mais consistente. Desde os primeiros registros nas oficinas, observou-se que Maria apresentou um ritmo próprio de participação, demonstrando atenção aos detalhes e postura inicialmente reservada diante das situações novas.

De acordo com a professora da sala regular, responsável pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, Maria demonstra interesse pelas atividades escolares, sobretudo quando consegue compreender a dinâmica da proposta. Nesses momentos, passa a se expressar com maior iniciativa, utilizando voz firme e entonação elevada. Por outro lado, mudanças de rotina e tarefas prolongadas tendem a impactar sua concentração, exigindo ajustes nas estratégias de ensino. No que se refere ao processo de aprendizagem, observa-se que Maria lê pequenos textos, constrói frases simples e realiza operações básicas de adição e subtração.

A professora do AEE, por sua vez, descreve Maria como uma criança mais calada e tímida, sobretudo em espaços desconhecidos ou diante de pessoas com quem não possui vínculo afetivo. Entretanto, destaca seu interesse por atividades artísticas e pela dramatização de histórias, apontando que sua aprendizagem torna-se mais significativa quando pode manipular materiais concretos e visuais, aspecto

observado também pela professora/pesquisadora durante os encontros das oficinas de teatro de animação com o boneco de luva (Casipet).

Desde o primeiro contato com o boneco Léo, Maria demonstrou curiosidade e atenção, acompanhando seus movimentos e falas de forma concentrada. Ao confeccionar a própria boneca, escolheu tecido rosa, colar e uma coroa, afirmando com convicção: *“Ela é uma princesa que manda com o coração.”* Vale ressaltar, que essa fala é registrada como expressão de sua relação com o processo criativo vivenciado, sendo retomada posteriormente na análise das oficinas.

No contexto familiar, Maria vive com a mãe, o pai e seus irmãos, em um ambiente que busca compreender suas necessidades e oferecer suporte constante. A mãe é participativa e acompanha as atividades escolares e foi quem primeiro identificou na primeira infância, que a filha apresentava um modo particular de interação, caracterizado por maior reserva e comportamentos distintos em relação às outras crianças. Durante a entrevista, a mãe compartilhou com simplicidade o aprendizado construído na convivência diária com Maria:

Com a Maria eu aprendi tanta coisa. No começo eu achava que ela era só mais calada, mais na dela mesmo. Depois fui vendo que não. Cada coisa que ela faz já é uma vitória pra mim. Às vezes é difícil, a gente cansa, mas a gente vai aprendendo junto, um dia de cada vez. O importante é não desistir e dar amor, porque ela sente tudo. (Entrevista II- mãe de Maria, 2025)

O relato da mãe evidencia uma postura de acolhimento e perseverança, revelando o papel do afeto como motor do desenvolvimento e da aprendizagem. Essa visão reforça a importância da parceria entre família e escola na construção de práticas inclusivas que respeitem o ritmo e as singularidades da criança com TEA.

Ainda de acordo com a mãe, após participar das oficinas, Maria passou a falar com mais entusiasmo sobre a escola e a dramatizar, em casa, as histórias criadas nas oficinas. Orgulhosa, relatou: *“Ela dizia que a princesa era ela”*. Essa mudança demonstra como a experiência artística favoreceu o fortalecimento da comunicação e da autonomia, princípio esse que está em consonância com as competências socioemocionais da BNCC (2017), especialmente aquelas relacionadas ao autoconhecimento, à empatia e à responsabilidade.

3.2 Estratégias de mediação pedagógica

As estratégias de mediação pedagógica foram planejadas a partir da linguagem do teatro de animação, tomando o boneco de luva como mediador simbólico,

expressivo e afetivo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA. As oficinas foram estruturadas em oito encontros, cada um com foco em diferentes etapas da criação teatral, como a escuta sensível, construção de personagens, dramatização e socialização das produções artísticas.

Inspiradas em Lopes, Braga e Borralho (2020), as práticas buscaram valorizar a materialidade, o gesto, a expressividade e a imaginação como elementos centrais para o desenvolvimento das funções simbólicas e socioemocionais. A mediação foi conduzida em um ambiente acolhedor, flexível e lúdico, no qual o ritmo individual de cada participante foi respeitado. Cada uma das oficinas privilegiou momentos de diálogo, observação atenta e trocas afetivas, de modo que o aprendizado se constituísse também como experiência de prazer, vínculo e pertencimento.

Entre as principais estratégias utilizadas, destacam-se:

- Apresentação gradual do boneco de luva, de forma a despertar curiosidade e promover vínculo afetivo, utilizando o personagem como intermediário entre a criança e o adulto;
- Uso de estratégias de previsibilidade, com antecipação das atividades, explicitação das etapas de cada encontro, manutenção de rotinas visuais e repetição de sequências, favorecendo a compreensão do percurso proposto, reduzindo a ansiedade e ampliando a segurança emocional dos/as estudantes;
- Espelhamento de gestos, sons e falas, incentivando a atenção compartilhada, o reconhecimento de emoções e o desenvolvimento da empatia;
- Criação de narrativas coletivas, nas quais os/as estudantes contribuíram com ideias, falas e ações para compor as histórias dramatizadas;
- Uso de estímulos sensoriais e musicais (sons suaves, instrumentos simples e objetos táteis), favorecendo o foco, a autorregulação e a expressão corporal;
- Rodas de conversa mediadas pelo boneco, estimulando a oralidade, a escuta ativa e a construção simbólica do diálogo;
- Atividades de escolha e personalização dos personagens, possibilitando que cada estudante projetasse sentimentos, desejos e referências pessoais em suas criações;
- Intervenções por meio da dramatização guiada, em que o boneco atuava como “voz mediadora” para acalmar, motivar ou encorajar os/as estudantes diante de desafios emocionais;

- Socialização das produções artísticas com colegas da escola, fortalecendo a autoestima, o sentimento de pertencimento e o reconhecimento de suas capacidades criativas;
- Registro reflexivo e observação participante pela pesquisadora, permitindo o acompanhamento do processo e o ajuste contínuo das estratégias conforme as respostas individuais dos estudantes.

Essas ações dialogam com a concepção sociocultural de Vygotsky (2005), segundo a qual o desenvolvimento se dá por meio da mediação simbólica e das interações sociais. O boneco, ao transitar entre o imaginário e o real, possibilitou a criação de um espaço de aprendizagem mediado pela afetividade, em que o brincar e o fazer artístico se entrelaçaram à construção de sentidos e à ampliação das funções psicológicas.

Ao longo das oficinas, foi possível perceber o fortalecimento do vínculo entre pesquisadora e participantes, a ampliação do tempo de atenção e o surgimento de comportamentos de iniciativa, cooperação e empatia. O boneco de luva assumiu, assim, o papel de ponte entre o aluno e o mundo, estimulando autonomia, criatividade e reconhecimento de si e do outro. A cada encontro, a arte revelou-se uma linguagem de humanização e escuta, capaz de transformar o aprendizado em experiência viva e significativa.

3.3 Oficinas pedagógicas: criação, desenvolvimento e expressão socioemocional (procedimentos metodológicos)

No planejamento e na organização das oficinas pedagógicas, consideraram-se as diferentes formas de sustentação da atenção e de processamento cognitivo dos estudantes, especialmente daqueles que se encontram no espectro autista. Pesquisas no campo do desenvolvimento humano e da neurodiversidade indicam que a atenção não se manifesta de maneira uniforme, variando conforme o perfil neurológico, o tipo de estímulo e a forma de organização da atividade proposta. Nessa perspectiva, a dificuldade não reside necessariamente na ausência de atenção, mas nos modos pelos quais cada cérebro a sustenta, reorganiza e direciona ao longo do tempo.

Grandin e Panek (2015) contribuíram para essa compreensão ao destacar que cérebros autistas tendem a apresentar padrões específicos de processamento, nos quais tarefas prolongadas, excessivamente verbais ou pouco significativas podem

gerar sobrecarga cognitiva. Em contrapartida, atividades concretas, visuais e organizadas em etapas tendem a favorecer maior engajamento. Esse deslocamento teórico afasta a noção de déficit e propõe uma leitura fundamentada em modos distintos de funcionamento cognitivo, o que implica repensar as estruturas tradicionais de aula e da prática pedagógica.

À luz dessas compreensões, as oficinas foram estruturadas em blocos de tempo mais curtos, com alternância entre momentos de escuta, confecção, manipulação dos bonecos de luva, deslocamento corporal e pausas simbólicas. Essas rupturas intencionalmente planejadas funcionaram como pausas estruturadas de reorganização da atenção, permitindo a retomada do foco sem interromper o fluxo do processo criativo. Tal lógica metodológica mostrou-se fundamental para a manutenção do engajamento e para a participação ativa dos estudantes ao longo das atividades, respeitando seus tempos cognitivos e suas formas singulares de interação com a linguagem artística do teatro de animação.

Do ponto de vista metodológico, ao analisar um fenômeno contemporâneo em um contexto real e delimitado, a investigação desenvolvida insere-se no campo do estudo de caso de abordagem qualitativa, conforme delineado por Yin (2001), essa opção metodológica mostra-se pertinente quando se busca compreender como e por que determinadas práticas pedagógico-artísticas se constituem e produzem sentidos em situações concretas, sem que o pesquisador exerça controle sobre os eventos observados.

Em consonância com esse delineamento metodológico, as oito oficinas foram realizadas na Escola Municipal Lilásia Lobão Marques, na sala de AEE, escolhida por se tratar de um ambiente mais tranquilo, acolhedor e adaptado às necessidades dos estudantes, com o acompanhamento da professora/pesquisadora. Os encontros ocorreram semanalmente, às terças-feiras, no turno da tarde, no horário das 14h às 15h30min, ao longo de oito semanas consecutivas.

Para a construção e a análise das atividades desenvolvidas, foram adotados diferentes instrumentos de pesquisa, possibilitando uma compreensão sensível e aprofundada do processo vivido pelos estudantes. As entrevistas semiestruturadas, conforme orientam Lakatos e Marconi (2003), permitiram captar percepções, experiências e significados atribuídos pelas mães e responsáveis. A observação participante mostrou-se fundamental para acompanhar, de forma direta e contínua, as interações, gestos, olhares, expressões corporais e modos de envolvimento das

crianças durante as atividades, em consonância com a perspectiva desses autores, que ressaltam a importância da presença do pesquisador no campo para a compreensão da dinamicidade dos processos educativos.

Em relação ao diário de bordo, outra estratégia pedagógica utilizada nesse processo, destaca-se que esse elemento se constituiu como sendo um instrumento sistemático de registro das oficinas, reunindo descrições das situações vivenciadas, bem como impressões, sentimentos e reflexões da pesquisadora ao longo do percurso. Esse procedimento assume, de acordo com Fortin e Gosselin (2014), caráter de prática reflexiva sobre a ação pedagógica, contribuindo para o acompanhamento contínuo dos avanços, desafios e ajustes metodológicos realizados durante as intervenções.

Além disso, os registros audiovisuais, por meio de fotografias e vídeos, contribuíram para documentar visualmente os momentos mais significativos das experiências pedagógico-artísticas, possibilitando captar dimensões expressivas, corporais e simbólicas do trabalho cênico que extrapolam a linguagem verbal. Em consonância com Fortin e Gosselin (2014), compreende-se que, na pesquisa em arte, as imagens e os registros visuais constituem fontes relevantes para a análise e para a preservação da memória dos processos criativos.

Durante as sessões, os materiais pedagógicos e artísticos foram selecionados de acordo com os objetivos específicos de cada oficina, não sendo utilizados de forma simultânea em todos os encontros, mas introduzidos progressivamente conforme as etapas do processo criativo. Nas atividades iniciais de sensibilização e escuta sensível, foram empregados sons suaves, músicas e objetos sensoriais, com a finalidade de favorecer a atenção compartilhada, a autorregulação emocional e a criação de um ambiente de acolhimento. Nos encontros voltados à construção dos bonecos, utilizaram-se tecidos, papéis coloridos, colas, tesouras, lã e outros materiais táteis, possibilitando o desenvolvimento da coordenação motora, da imaginação e da expressão simbólica. Já nas oficinas de finalização e dramatização, recorreram-se a adereços e elementos cênicos simples, integrados às narrativas criadas pelos(as) estudantes.

Nesse percurso metodológico, tornou-se necessário refletir também sobre a noção de dramaturgia que atravessa as experiências realizadas em sala de aula. Parte-se, aqui, da compreensão de que a dramaturgia, especialmente no contexto da infância e da escola, não se restringe à escrita de textos dramáticos formais, com

estrutura clássica e diálogos extensos, mas se organiza a partir de ações, imagens, gestos, ritmos, silêncios e relações estabelecidas no jogo cênico.

Conforme discute Borralho (2020), ao tratar da dramaturgia para crianças, o fazer dramatúrgico pode emergir de processos abertos, fragmentados e experimentais, nos quais a criação se constrói a partir do brincar, da improvisação e da escuta sensível dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva dialoga diretamente com o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, uma vez que as narrativas elaboradas pelos estudantes não se apresentaram como textos fechados, mas como enquetes cênicas, compostas por falas breves, ações simbólicas e encadeamentos simples, produzidos no próprio ato da animação dos bonecos.

Assim, o trabalho com o boneco de luva, especialmente o modelo Casipet, favoreceu a construção de pequenas estruturas narrativas, por vezes organizadas com início, meio e fim, ainda que de modo simples, flexível e linear. Nessas experiências, os estudantes puderam experimentar o lugar de criadores, intérpretes e narradores de suas próprias histórias, legitimando o gesto, a ação e a imaginação como formas válidas de escrita cênica no espaço escolar. Trata-se, portanto, de uma dramaturgia que não se impõe como modelo prévio, mas que se constrói no fazer, afirmando o teatro de animação como linguagem artística potente no contexto educativo.

A seguir, apresenta-se a tabela que sistematiza as oito oficinas de acompanhamento e intervenção teatral com os sujeitos da pesquisa.

Tabela 1 - Sistematização das oito oficinas pedagógico-artísticas de acompanhamento e intervenção teatral.

Oficina	Data	Atividade Realizada	Participantes	Instrumento de Produção e Coleta de Dados
1: Apresentação e sensibilização	03/06/2025	Apresentação do boneco Léo como mediador simbólico. Exploração dos materiais recicláveis utilizados na confecção dos bonecos, promovendo vivência sensorial e vínculo afetivo inicial com os estudantes.	Pesquisadora; estudantes João e Maria.	Observação participante, diário de bordo e registro fotográfico.

Oficina	Data	Atividade Realizada	Participantes	Instrumento de Produção e Coleta de Dados
Oficina 2: Modelagem e imaginação	10/06/2025	Desenho e modelagem da cabeça do boneco em papel cartão. Escolha de feições humanas ou animais, estimulando diálogo sobre identidade e representação.	Pesquisadora; estudantes João e Maria.	Produção dos desenhos, diário de bordo e observação participante.
Oficina 3: Cabelos e expressividade	17/06/2025	Confecção dos cabelos com fios de lã. Exploração da expressividade, escolha de cores e estilos, estimulando autonomia criativa e afeto pela criação.	Pesquisadora; estudantes João e Maria.	Registro fotográfico, observação participante e diário de bordo.
Oficina 4: Confecção do corpo	24/06/2025	Criação da luva corporal do boneco com tecidos simples e reaproveitáveis. Integração entre cabeça e corpo, evidenciando a articulação entre forma, movimento e expressão.	Pesquisadora; estudantes João e Maria.	Observação participante, diário de bordo e registros audiovisuais.
Oficina 5: Caracterização final dos bonecos	01/07/2025	Personalização dos bonecos com roupas, adereços e cores. Atividade de autoria e identidade, promovendo pertencimento e reconhecimento do fazer artístico.	Pesquisadora; estudantes João e Maria.	Produção dos bonecos finalizados, registros fotográficos e observação participante.
Oficina 6: Construção narrativa	08/07/2025	Criação de histórias e diálogos para os personagens, estimulando empatia, escuta e cooperação. Introdução à linguagem do Drama na Educação.	Pesquisadora; estudantes João e Maria.	Registros audiovisuais(vídeos), diário de bordo e observação do participante.
Oficina 7: Criação dos cenários e ensaios	14/07/2025	Elaboração dos cenários e ensaios das cenas. Valorização do trabalho coletivo, do respeito aos turnos e da colaboração nas ações dramáticas.	Pesquisadora; estudantes João e Maria.	Registro fotográfico, registros audiovisuais e diário de bordo.

Oficina 8: Apresentação e culminância	15/07/2025	Apresentação das histórias criadas. Momento de partilha e reconhecimento dos alunos como protagonistas do processo artístico-pedagógico.	Pesquisadora; estudantes João e Maria; colegas de sala; professora da sala regular; professora de AEE.	Registros audiovisuais, diário de campo e avaliação reflexiva final.
---	------------	---	---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As atividades foram estruturadas de forma progressiva, respeitando o tempo e o nível de envolvimento de cada participante. As ações contemplaram desde o contato inicial com o boneco até a criação de pequenas enquetes, entendidas como peças curtas, construídas de modo experimental e, muitas vezes, com elementos de improvisação. Essas enquetes tiveram como finalidade possibilitar que os estudantes experimentassem a animação dos bonecos, articulando ações corporais, falas breves, bem como interações diretas com a plateia, favorecendo a expressividade e a comunicação.

Além disso, as oficinas exploraram experiências estéticas significativas que, conforme já mencionado, dialogam diretamente com as dez Competências Gerais da BNCC (2017). Tais competências orientam a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, incluindo as socioemocionais, atitudes e valores necessários para enfrentar as demandas complexas da vida contemporânea, utilizando as “[...] diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica [...]” (BNCC, 2017, p. 9), tanto para se expressar e partilhar ideias e sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento de si e do mundo que o rodeia. Nesse contexto, destacam-se também a Competência Geral 3 “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2017, p. 9), e as Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, que reforçam as competências gerais e enfatizam o trabalho e projetos e se articula de maneira particularmente relevante com práticas que envolvem colaboração, empatia, responsabilidade e abertura ao outro, ao explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) “para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e

colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017, p. 65). Nessa direção, ao engajar as crianças com TEA em processos coletivos de criação, reflexão e tomada de decisões, as oficinas não apenas fortaleceram essas competências, mas também promoveram uma compreensão mais ampla da importância do diálogo, da cooperação e da construção conjunta de sentidos.

A mediação docente, sustentada pela escuta sensível, pela observação atenta e pela adaptação constante das propostas às singularidades de cada criança, consolidou o teatro de animação como uma linguagem pedagógica para o ensino de Arte e para a promoção da inclusão escolar, evidenciando que a criação com bonecos pode configurar-se como um ato de acolhimento, afeto e transformação. Nesse sentido, os dados desta pesquisa reforçam que o professor não é uma peça facilmente substituível no processo educativo: ao contrário, é sua presença qualificada que confere intencionalidade, sentido e cuidado às práticas pedagógicas. Ainda que tecnologias e recursos automatizados possam oferecer importantes suportes ao trabalho docente, eles não substituem a dimensão relacional, ética e afetiva que se constrói no encontro entre educador e estudante. É nessa relação que o teatro de animação se torna, de fato, espaço de aprendizagem significativa, favorecendo processos de desenvolvimento que ultrapassam aquilo que qualquer dispositivo técnico poderia produzir isoladamente.

A seguir, apresento as atividades desenvolvidas em cada oficina, juntamente com as observações da pesquisadora e a análise interpretativa de cada encontro a partir do registro no diário de bordo, destacando não apenas os avanços e aprendizagens observadas, mas também os desafios, resistências, oscilações de interesse e limites enfrentados ao longo do processo pedagógico-artístico.

3.3.1 Oficina 1: apresentação e sensibilização com o boneco Léo.

A primeira oficina marcou o início do contato dos estudantes com a linguagem do teatro de animação e com o universo dos bonecos. Nesse encontro, apresentei o boneco Léo, personagem que passou a atuar como mediador das interações, favorecendo a aproximação afetiva entre as crianças, a professora/pesquisadora e a proposta das oficinas. Também foram apresentados os materiais que seriam utilizados nas atividades seguintes, com destaque para o boneco Casipet, confeccionado com

garrafas PET recicláveis, retalhos de tecido, sobras de lã coloridas e papel, reforçando a proposta de criação a partir do reaproveitamento de materiais do cotidiano.

Durante a exploração livre dos materiais, os estudantes tocaram, escolheram, compararam formas e texturas e começaram a experimentar possibilidades de uso criativo. Essa vivência favorece momentos de atenção compartilhada, curiosidade e envolvimento com a atividade, criando condições iniciais para o processo expressivo que se desenvolveria ao longo das oficinas. Conforme apontam Lopes, Braga e Borralho (2020), a criação de bonecos na escola deve priorizar a experiência estética e o vínculo afetivo, pois é nesse encontro sensível entre sujeito e objeto que se ampliam as possibilidades de expressão.

O espaço foi organizado de modo simples e acolhedor, com os materiais dispostos em uma mesa de fácil acesso, música ambiente suave e iluminação natural. Buscou-se garantir liberdade de circulação e respeito ao ritmo de cada estudante, permitindo que o engajamento acontecesse de forma espontânea e gradativa.

- **Registro do Diário de Bordo**

Estudante João:

Durante a oficina, João apresentou agitação psicomotora e dificuldade de manter-se sentado por longos períodos. Demonstrava curiosidade, mas alternava momentos de atenção e dispersão. A estratégia adotada foi aproximar o boneco Léo de maneira gradual, permitindo que o aluno o tocasse e interagisse com ele. Ao perceber o boneco “falando”, João reagiu com sorriso e respondeu verbalmente, estabelecendo uma relação de reciprocidade simbólica. Esse contato direto transformou sua inquietação inicial em interesse e engajamento. No diário de bordo, registrou-se o modo como João se envolveu com a atividade e reagiu à presença do boneco, conforme o trecho a seguir:

O boneco funcionou como facilitador da escuta e da permanência. João manteve-se atento durante toda a manipulação e demonstrou prazer na atividade. Mostrou-se curioso ao observar os movimentos do boneco e procurou imitá-los, rindo e interagindo com a pesquisadora. Sua postura mais tranquila e o olhar direcionado às ações indicaram envolvimento e abertura para a comunicação. (Diário de bordo, 03 jun. 2025, 1º encontro)

Estudante Maria:

Maria, por sua vez, mostrou-se atenta e observadora desde o início. Embora mantivesse certa timidez para se expressar verbalmente, demonstrava encantamento ao explorar as texturas dos tecidos e das lãs. A estratégia pedagógica foi propor atividades de imitação e espelhamento, convidando-a a reproduzir os gestos do boneco e a nomear as sensações percebidas no contato com os materiais. A mediação favoreceu sua segurança e estimulou comunicação espontânea. Essa percepção é confirmada no registro do diário de bordo, que evidencia a forma sensível como Maria se envolveu na atividade:

Maria respondeu bem aos estímulos visuais e táteis. Observou, experimentou e interagiu com delicadeza. O boneco serviu como espelho emocional e despertou nela expressividade e alegria. Demonstrou curiosidade ao explorar as texturas dos materiais e buscou contato visual com a pesquisadora, sorrindo em diversos momentos. Sua participação foi espontânea, marcada por gestos suaves e atenção contínua à atividade, revelando encantamento e envolvimento afetivo com o boneco. (Diário de bordo, 03 jun. 2025, 1º encontro)

Essa vivência sensorial favoreceu o desenvolvimento da atenção compartilhada e instaurou um clima de encantamento e descoberta, condições fundamentais para o desenvolvimento no processo criativo. Conforme destaca Borralho (2020, p. 11), a trajetória no campo das artes é “uma resistente teia de aprendizados”, construída na observação e na experiência coletiva. O autor relata que, desde os primeiros trabalhos com grupos, as dinâmicas de integração e os jogos serviam “para enturmar os indivíduos e estimular a autoconfiança e a confiança no coletivo” (Borralho, 2020, p. 12). Desse modo, o contato inicial com o boneco Léo assumiu o caráter de jogo sensível e de acolhimento, despertando curiosidade e encantamento, sentimentos que, segundo o autor, são essenciais à formação estética e à aprendizagem pela via da arte.

As imagens a seguir registram momentos significativos da Oficina 1:

Figura 6: Organização inicial da oficina. À esquerda, materiais dispostos sobre a mesa; ao centro, interação mediada com o boneco de luva(Léo) ; à direita, ambiente organizado com cadeiras e empanada.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

3.3.2 Oficina 2: modelagem e imaginação

A segunda oficina teve como foco a modelagem da cabeça do boneco de luva, etapa que simbolizou o início da materialização dos personagens/bonecos criados pelos estudantes. O espaço foi organizado de modo que cada estudante tivesse liberdade para criar, com acesso individual aos materiais necessários à criação dos bonecos: papel cartão, lápis de cor e de grafite, canetinhas, tesoura, moldes, cola, fitas adesivas e lãs. O ambiente manteve-se calmo e acolhedor, com o boneco Léo presente na mesa como figura mediadora, estimulando a atenção sobre suas próprias características como referência para a criação e estimulando também o olhar atento aos detalhes e a curiosidade das crianças.

A atividade consistiu em desenhar, em papel cartão, as características visuais que dariam vida às personagens, olhos, nariz, boca e demais traços expressivos (posição de olhos, nariz e boca e o que cada posição ou detalhe comunica). Cada estudante pôde decidir se o boneco teria feições humanas ou de animais, promovendo diálogos sobre identidade, emoção e representação.

Durante o processo, observou-se que a atividade de desenhar e escolher os detalhes favoreceu a expressão da subjetividade de cada participante. As escolhas estéticas revelaram aspectos da imaginação, das referências do cotidiano e das emoções individuais, favorecendo a possibilidade de escolha e a tomada de decisão.

- **Registro do diário de bordo**

Estudante João:

João iniciou a atividade demonstrando entusiasmo, porém apresentava dificuldade em planejar o desenho e em se concentrar por longos períodos. Mostrava-se ansioso e alternava momentos de dispersão e engajamento. A estratégia utilizada

foi dividir a tarefa em pequenas etapas, elogiando cada avanço e oferecendo pausas curtas para observação do boneco Léo, o que ajudou a restabelecer o foco. Quando questionado sobre o personagem que estava criando, respondeu que o seu boneco seria “um príncipe”, “forte e corajoso”. Na definição das expressões faciais, João tomou como referência os desenhos do estilo anime, o que se evidenciou na representação de olhos grandes e expressivos, alongados, além de uma postura associada à força, à coragem e ao enfrentamento de desafios. Essas escolhas visuais revelam a incorporação de elementos do repertório midiático do estudante na construção simbólica do boneco, articulando forma, expressão e sentido. O registro no diário de bordo evidencia esse progresso:

João mostrou evolução na concentração. A cada orientação curta e direta, conseguia retomar a atividade. Demonstrou orgulho ao ver seu desenho tomando forma e associou seu boneco a um herói, sinalizando aspectos de autoimagem e desejo de superação. (Diário de bordo, 10 jun. 2025, 2º encontro)

Estudante Maria:

Maria demonstrou interesse e envolvimento contínuo na atividade. Escolheu, com cuidado, as cores e os traços do rosto da boneca, optando por feições femininas e delicadas. Durante o processo, verbalizou as características de sua personagem e mostrou prazer em compartilhar suas ideias. A estratégia adotada foi estimular o diálogo descritivo, solicitando que nomeasse as partes do rosto enquanto desenhava, o que contribuiu para ampliar a comunicação oral e o vocabulário emocional. Essa evolução é descrita no diário de bordo:

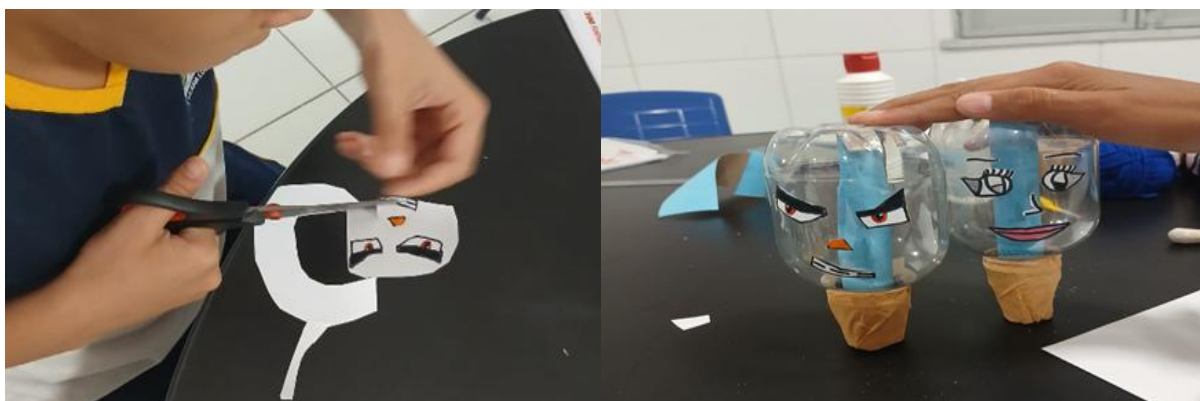
Maria manteve-se tranquila e concentrada. Falou com mais desenvoltura e sorriu diversas vezes enquanto desenhava. Demonstrou segurança em suas escolhas e criatividade nas combinações de cores. (Diário de bordo, 10 jun. 2025, 2º encontro)

A atividade de modelagem da cabeça do boneco de luva representou a passagem da imaginação à concretização simbólica, fortalecendo o vínculo entre o sensível e o cognitivo.

Conforme Borralho (2020, p. 21-2), o “Redescobrimento do Universo Circundante” propõe um “momento de descoberta” e um “exercício de abstração”, no qual o participante transforma “aquela coisa em outra, que sua imaginação permitisse comparar de forma imaginária”. Essa proposição, alinhada à ideia de Bachelard sobre a “imaginação imaginante”, manifesta-se quando os/as estudantes transformam

referências do cotidiano em criações artísticas pessoais. Desse modo, o processo de desenhar e criar as feições dos bonecos revelou a potência expressiva e a autonomia criativa das crianças, articulando emoção, imaginação e representação, assim como podem ser visualizadas nas imagens.

Figura 7: Sequências de desenho, recorte e colagem dos elementos faciais do boneco. À esquerda, registra-se o recorte dos olhos em papel; à direita, observa-se a colagem dos olhos, boca e nariz na estrutura da cabeça.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

3.3.3 Oficina 3: cabelos e expressividade

A terceira oficina teve como objetivo ampliar a expressividade dos bonecos por meio da confecção dos cabelos com fios de lã de diferentes cores, texturas e comprimentos. Os estudantes puderam escolher livremente o estilo e as cores, realizando cortes, colagens e combinações conforme suas preferências. Também produziram os desenhos iniciais das personagens, respeitando seus tempos, escolhas e modos próprios de expressão.

Durante a atividade, observou-se envolvimento e interesse na personalização dos bonecos. Ao manusear os fios de lã, os estudantes demonstraram cuidado com cada detalhe e alegria ao perceberem suas criações ganhando forma visual e identidade. A caracterização dos cabelos favoreceu o reconhecimento da personagem como uma unidade expressiva e ampliou o vínculo afetivo com o objeto animado.

O ambiente foi organizado de maneira acolhedora, com mesa central contendo os materiais (lãs, tesouras, colas, fitas, enfeites e espelhos). O boneco Léo esteve presente como mediador simbólico, interagindo com os estudantes e estimulando a observação de características pessoais, como cor dos cabelos, penteados e expressões, utilizadas como referência para as criações. Essa mediação favoreceu

momentos de autoconhecimento e valorização da diversidade estética e das diferenças individuais.

- **Registro do diário de bordo**

Estudante João:

João iniciou a oficina animado, movimentando-se constantemente pela sala e explorando os materiais dispostos sobre a mesa. Aproximava-se dos objetos, tocava-os rapidamente e alternava o olhar entre os fios de lã, a cola e o boneco Léo, utilizado como referência visual. Escolheu fios de lã de duas cores, azul e preta, explicando que seu boneco teria “cabelos de duas cores”. Ao longo da atividade, apresentou momentos de concentração e dispersão, sendo apoiado por orientações breves e pela divisão da tarefa em etapas menores, estratégia que favoreceu sua permanência e foco.

João se envolveu afetivamente com o processo. A escolha das cores simbolizou alegria e energia. Demonstrou mais paciência e coordenação motora fina ao colar os fios (Diário de bordo, 17 jun. 2025, 3º encontro).

Estudante Maria:

Maria iniciou a atividade mantendo uma postura corporal tranquila, com olhar atento ao material disponível sobre a mesa. Demonstrou interesse imediato pelos fios de lã e, após manusear diferentes cores, escolheu a lã amarela, aproximando-a da cabeça do boneco para observar o efeito visual. Em seguida, solicitou auxílio para definir o comprimento dos cabelos. Com orientação, estendeu a lã sobre a mesa, alisou os fios com as mãos, mediu o tamanho aproximado em relação ao boneco e realizou o corte com a tesoura, utilizando movimentos lentos e cuidadosos.

Após o corte, Maria organizou os fios lado a lado, segurando-os com firmeza e iniciou o processo de fixação. Aplicou a cola com atenção, observando a quantidade necessária, e pressionou os fios contra a superfície do boneco, ajustando a posição da lã, demonstrando coordenação motora fina, controle de força e persistência na tarefa. Durante essa etapa, pausava com frequência para observar o resultado parcial, retomando a ação sempre que percebia a necessidade de correção.

Ao longo da atividade, a mediação pedagógica incentivou Maria a explorar as sensações táteis da lã, tocando os fios com as pontas dos dedos e comparando sua

textura com outros materiais presentes na sala. A estudante foi convidada a verbalizar sensações como macio, áspero, fino ou grosso, relacionando essas características à forma como o personagem poderia ser percebido. A partir dessas observações, refletiu sobre como o cabelo do boneco poderia expressar emoções e características, como delicadeza, alegria e tranquilidade.

Durante o processo, Maria manteve-se comunicativa, sorridente e envolvida, compartilhando ideias com João, comentando suas escolhas e reagindo às observações do colega. Em diversos momentos, demonstrou satisfação ao perceber o avanço do trabalho, expressando entusiasmo por meio de sorrisos, comentários breves e gestos de aprovação ao observar o boneco ganhar forma.

Maria evidenciou sensibilidade estética e empatia. O processo de escolha e colagem reforçou sua autoconfiança e estimulou o diálogo espontâneo. Além disso, demonstrou satisfação ao concluir o trabalho, observando com orgulho o resultado e compartilhando sorrisos com João, o que reforça seu vínculo afetivo com a atividade. (Diário de bordo, 17 jun. 2025, 3º encontro)

A oficina de confecção dos cabelos ampliou a expressividade e a identidade dos bonecos, tornando-se um momento de simbolização e cuidado. Assim como menciona Borralho, os exercícios criativos que envolvem a confecção artesanal são “geradores de experiências estéticas agradáveis” (2020, p. 52-54), pois permitem que o participante vivencie o processo artístico de modo lúdico e envolvente. O autor descreve que, ao elaborar produções manuais como os livretos, “cada grupo experimenta a confecção a partir de um trabalho artesanal utilizando cartolina, papel, retalhos e cola branca” (op.cit.), vivência que desperta o prazer de criar e o senso de autoria.

De forma semelhante, ao medir, cortar, colar e modelar os fios de lã, os estudantes transformaram o gesto técnico em expressão afetiva, experimentando a alegria de ver suas criações ganharem forma e identidade. As imagens a seguir ilustram etapas importantes desenvolvidas na oficina:

Figura 8: Processos de escolha das cores e confecção dos cabelos dos bonecos. À esquerda, observa-se o enrolar dos fios de lã; ao centro, a colagem dos fios na cabeça do boneco; à direita, a finalização das duas cabeças.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

3.3.4 Oficina 4: confecção do corpo

A quarta oficina foi dedicada à confecção do corpo dos bonecos, etapa em que os estudantes deram continuidade ao processo de montagem das personagens por meio da construção das luvas que sustentariam a manipulação cênica. Foram utilizados retalhos de tecidos de algodão e outros materiais reaproveitados para integrar a cabeça previamente modelada ao corpo do boneco. O objetivo principal foi permitir que as crianças compreendessem a função estrutural do corpo do boneco e sua relação com a personagem e ainda sua relação com o movimento e a animação.

Durante a atividade, os estudantes exploraram texturas e cores dos tecidos, realizaram recortes, colagens e ajustes nas peças com o acompanhamento da professora/pesquisadora. Observou-se que um dos estudantes apresentou dificuldades na coordenação motora fina, especialmente no manuseio da cola e na fixação das partes da luva, sendo necessária a mediação direta para organização das etapas e manutenção do foco na tarefa.

Apesar dos desafios, pode-se dizer que o envolvimento com a proposta foi constante. O momento de “vestir” a luva evidenciou a compreensão de que a personagem se constitui a partir da articulação entre estrutura do corpo (luva), o movimento de braço e dedo indicador que sustenta a cabeça e intenção expressiva desse movimento, ao que parece, abre um espaço para a criação de vínculo com o objeto animado e ampliando o sentimento de autoria sobre a criação.

- **Registro do diário de bordo**

Estudante João

Durante a oficina, João mostrou-se especialmente animado ao vestir o corpo do boneco. Movimentava a luva com entusiasmo e dizia: “Agora ele está pronto!”. No

entanto, apresentou dificuldade na atividade de colagem das partes da luva, especialmente no manuseio da tesoura no tecido e na aplicação da cola para fixar as duas partes, necessitando do apoio direto da professora/pesquisadora para organizar as etapas desta atividade e manter o foco. A realização dessa oficina exigiu paciência, coordenação e acompanhamento constante, mas, mesmo diante das dificuldades iniciais, observou-se progresso na motricidade fina e no tempo de permanência na atividade, evidenciando avanços no engajamento e relativos graus de autonomia.

João demonstrou envolvimento e alegria ao perceber o boneco completo. O gesto de vestir o boneco foi simbólico, um momento de conquista pessoal e de identificação afetiva com o personagem. (Diário de bordo, 24 jun. 2025, 4º encontro)

Estudante Maria:

Maria manteve-se concentrada ao longo de toda a oficina. Escolheu o tecido com atenção, comparando as cores antes de decidir qual combinava melhor com sua personagem. Com o auxílio de um molde previamente preparado, realizou o recorte da luva, observando os contornos e ajustando o tecido com cuidado. Na sequência, participou ativamente do processo de colagem, e solicitou ajuda apenas nos momentos finais da colagem. Demonstrou segurança durante o processo e satisfação ao ver o boneco finalizado.

Maria mostrou autonomia e senso estético. O processo de escolha e personalização reforçou sua autoconfiança e ampliou sua expressividade. Ao concluir, observou atentamente o boneco e o apresentou à pesquisadora com orgulho, demonstrando vínculo afetivo e sentimento de realização. ((Diário de bordo, 24 jun. 2025, 4º encontro)

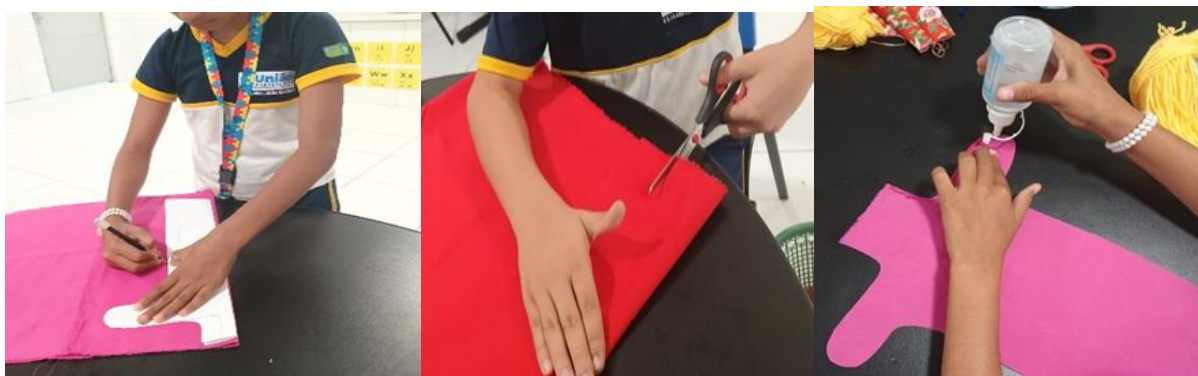
Pode-se dizer que a confecção do corpo dos bonecos representou um momento de síntese entre o fazer manual, a imaginação e a vivência lúdica. O ato de unir cabeça e corpo, transformando o boneco em um ser simbólico e expressivo, despertou nos estudantes a percepção de que criar é também dar sentido e forma ao que se sente.

Como destacam Matias e Coelho (2017, p. 19), “brincar, jogar é preciso para se exercitar através da imaginação e da criatividade”, e é nesse exercício que a criança constrói habilidades e modos de ser. E ainda segundo as autoras, “o jogo infantil é um espaço privilegiado para a criança se apropriar dos elementos formadores de sua cultura” (Matias; Coelho, 2017, p. 19), o que se evidencia quando as crianças,

ao manipular tecidos e retalhos, atribuem novos significados aos objetos, transformando-os em corpos vivos e poéticos.

Nesse sentido, como lembram as autoras, é essencial que a escola garanta “momentos e espaços onde as crianças possam jogar, brincar, experienciar atividades em grupo, estar livres para agir e fazer escolhas” (Matias; Coelho, 2017, p. 24). Assim, a atividade de confecção do corpo extrapolou o aspecto técnico, convertendo-se em experiência estética, social e afetiva, como podem ser visualizados a seguir, alguns registros em sequência da confecção do corpo dos bonecos nas etapas de marcação a partir de um molde, recorte com tesoura e colagem.

Figura 9- Etapas da confecção do corpo do boneco. À esquerda, a marcação do molde no tecido; ao centro, o recorte; à direita, a colagem das partes do corpo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

3.3.5 Oficina 5: caracterização e finalização

A quinta oficina foi dedicada à caracterização dos bonecos, etapa em que os estudantes acrescentaram adereços, como coroas, colares, espadas e escudos. Esse momento concentrou-se na personalização visual dos bonecos e no exercício das decisões criativas individuais.

Durante a atividade, as crianças selecionaram os materiais, combinaram elementos e definiram os detalhes das personagens, verbalizando preferências e trocando ideias entre si. As escolhas realizadas revelaram a relação dos estudantes com seus bonecos, que passaram a ser reconhecidos como personagens com identidade própria, construídas a partir da imaginação e das referências pessoais de cada aluno.

A oficina evidenciou o envolvimento dos participantes e a satisfação em ver suas criações concluídas, fortalecendo o vínculo com o processo artístico e ampliando o sentimento de pertencimento à experiência vivenciada ao longo das oficinas.

- **Registro do diário de bordo**

Estudante João:

João demonstrou entusiasmo desde o início da oficina. Decidiu que seu boneco usaria um escudo e uma espada, dizendo que ele seria um “herói corajoso”. O processo de escolha e montagem despertou nele senso de autonomia e fortalecimento da autoimagem. Foi possível observar maior concentração e paciência durante a colagem e fixação dos adereços.

João mostrou orgulho em cada detalhe. Ao ver o boneco finalizado, levantou-o no ar com alegria e exclamou: ‘Olha, ele é forte como eu!’. O boneco tornou-se um espelho simbólico de sua força e superação. (Diário de bordo, 01 jul. 2025, 5º encontro)

Estudante Maria:

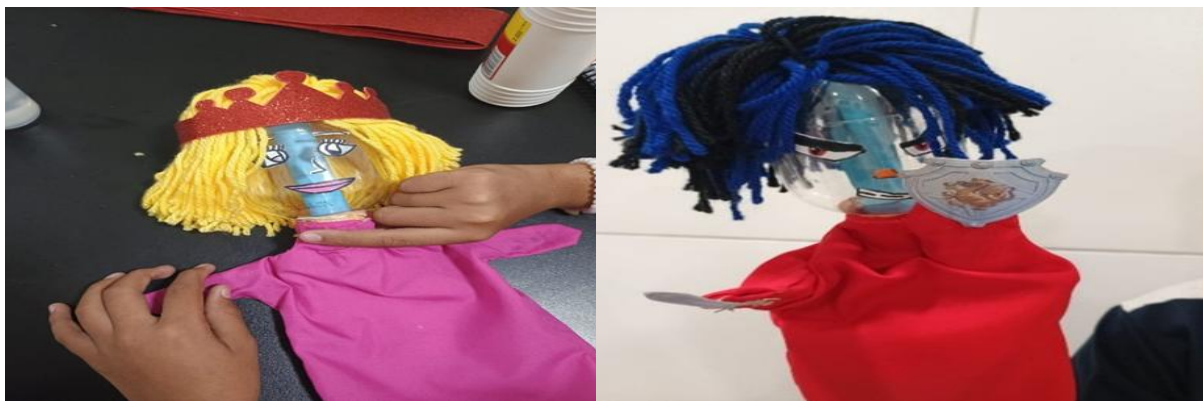
Maria escolheu coroa e um colar feitos de EVA para caracterizar sua boneca, optando por traços femininos e detalhistas. Ao finalizar, acariciou a boneca e disse: “Agora ela está pronta para brincar comigo”. Essa frase revelou vínculo afetivo e sentimento de companheirismo.

Maria demonstrou satisfação e orgulho pelo resultado. Seu envolvimento foi pleno, e o processo de finalização reforçou sua autoestima e a consciência de autoria. (Diário de bordo, 01 jul. 2025, 5º encontro)

A caracterização final dos bonecos simbolizou a consolidação da identidade das personagens e o momento em que a criação se tornou expressão simbólica e afetiva. Como afirmam Matias e Coelho (2017, p. 21), “o jogo infantil é um espaço privilegiado para a criança se apropriar dos elementos formadores de sua cultura”, e isso se evidenciou quando os alunos atribuíram sentidos pessoais e culturais aos seus bonecos. Embora tenham sido oferecidas um número limitado de possibilidades em função da quantidade de materiais selecionados para a oficina, ao escolher cores e adereços, cada criança ressignificou objetos simples em criações poéticas, confirmando que “as ações aprendidas com os adultos tornam-se lúdicas quando a

criança dá uma nova função a um objeto” (Matias; Coelho, 2017, p. 20), tal como pode ser percebido nos registros da Oficina 5.

Figura 10- Bonecos finalizados após a etapa de caracterização. À esquerda, criação de Maria; à direita, criação de João



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

3.3.6 Oficina 6: construção da narrativa

A sexta oficina teve como foco a construção narrativa e a animação, etapa em que os alunos foram convidados a inventar histórias, criar diálogos e dar voz aos seus bonecos, conferindo-lhes intencionalidade e expressividade. Essa etapa, em certa medida, possibilitou a transição do processo de criação material para o campo simbólico da ação dramática, em que o boneco deixa de ser apenas um objeto estético para se tornar um mediador de emoções, palavras e relações.

Durante a atividade, o ambiente foi permeado por risadas, curiosidade e envolvimento afetivo. O boneco funcionou como ponte simbólica para o diálogo, permitindo que os alunos expressassem suas emoções de maneira espontânea e segura. Ao colocar palavras na boca de seus personagens, as crianças projetavam sentimentos, medos e desejos, exercitando a imaginação e a linguagem oral.

Além disso, observou-se que o trabalho coletivo favoreceu a empatia e a cooperação. Ao escutar o outro e contribuir para o desenvolvimento das histórias, os alunos aprenderam a respeitar turnos de fala, aceitar ideias diferentes e trabalhar em conjunto. Assim, o lúdico e o simbólico se entrelaçaram ao processo de aprendizagem, tornando o espaço da oficina um território de escuta, partilha e criação.

- **Registro do diário de bordo**

Estudante João:

João mostrou-se entusiasmado ao iniciar a animação. Escolheu para seu boneco o papel de um “herói que salva a princesa de um dragão”, incorporando gestos amplos e tom de voz firme. Em alguns momentos, desviava a atenção, mas rapidamente retomava o foco quando o boneco interagiu com o da colega. O boneco funcionou como mediador de comunicação, ampliando sua permanência na atividade e favorecendo a expressão verbal na construção de uma sequência narrativa.

João mostrou empolgação e domínio ao falar pelo boneco. Conseguiu sustentar uma história com início, meio e fim, revelando avanços na organização do pensamento narrativo e no controle da atenção. (Diário de bordo, 08 jul. 2025, 6º encontro)

Estudante Maria:

Maria apresentou-se mais retraída no momento inicial da construção da narrativa, mantendo postura observadora enquanto acompanhava a atuação de João. Após sentir-se mais segura, passou a participar ativamente da criação da história, contribuindo com a personagem da princesa que era salva pelo príncipe, demonstrando empatia e delicadeza em suas falas. Utilizou voz em entonação suave e gestos contidos, revelando sensibilidade expressiva. Ao longo da atividade, sua participação evidenciou ampliação da autoconfiança e da expressividade emocional, especialmente na interação mediada pelo boneco.

Maria foi se envolvendo aos poucos na atividade. Criou falas delicadas e solidárias para a personagem, demonstrando empatia. O boneco funcionou como mediador para que ela se expressasse com mais segurança. Ao final, permaneceu com o boneco nas mãos, sorrindo e trocando olhares com João, revelando vínculo afetivo e prazer na interação (Diário de bordo, 08 jul. 2025, 6º encontro).

A construção da narrativa e a animação tiveram como estratégia o estímulo verbal por parte da professora/pesquisadora para que os estudantes criassem a ação simbólica, dando voz à interação aos bonecos. Pode-se dizer que esse processo revelou a transição entre jogo dramático e o jogo teatral, em que a expressão espontânea se torna consciente e comunicativa. De acordo com Koudela (1992, p. 45, apud Matias; Coelho, 2017, p. 31), essa passagem ocorre “numa transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo [...] até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia”. A dramatização possibilitou, então, que as crianças vivenciassem a

linguagem teatral como forma de comunicação, cooperação e criação coletiva, como pode ser observado a seguir em dois registros desta oficina:

Figura 11- Construção de narrativa com a mediação da professora/pesquisadora; e diálogo dos bonecos durante a dramatização



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

3.3.7 Oficina 7: criação dos cenários e ensaios

A sétima oficina foi dedicada à criação dos cenários e aos ensaios das histórias elaboradas pelos estudantes. A proposta teve como objetivo situar as narrativas no espaço cênico, estimulando as crianças a refletirem não apenas sobre os personagens, mas também sobre os ambientes em que as cenas se desenvolveriam. Os participantes colaboraram na organização do espaço e na escolha dos elementos visuais que compuseram os cenários, contribuindo com ideias para a disposição dos objetos e para a ambientação das histórias.

Nesse momento do processo, foi apresentada aos estudantes a empanada, compreendida como a estrutura cênica do teatro de animação que delimita o espaço da ação teatral e oculta o manipulador, permitindo que a atenção do público se concentre exclusivamente nos bonecos e nas narrativas encenadas. A empanada foi montada com tecido e estrutura leve, possibilitando que as crianças compreendessem sua função simbólica e espacial no fazer teatral. Ao se posicionarem atrás da empanada, os estudantes experimentaram a sensação de “dar vida” aos bonecos a partir de um espaço protegido, pois acredita-se que esse espaço favorece a segurança, a imaginação e o envolvimento com a cena.

Durante a oficina, observou-se um avanço nas interações, especialmente no exercício da escuta, do respeito ao tempo do outro e da cooperação. Os estudantes passaram a aguardar sua vez de falar e a articular suas ações em função do outro,

demonstrando maior compreensão das dinâmicas cênicas. A utilização da empanada contribuiu para essa organização do jogo teatral, ao estabelecer limites claros entre cena, bastidores e plateia, auxiliando os estudantes a compreenderem a alternância entre ação, espera e escuta.

A construção das cenas evidenciou o aprendizado do convívio e da partilha, fortalecendo a empatia e o diálogo como experiências centrais do fazer teatral. Nesse contexto, a empanada assumiu não apenas uma função espacial, mas também pedagógica e simbólica, configurando-se como elemento mediador da experiência teatral e da construção coletiva das narrativas.

- **Registro do diário de bordo**

Estudante João:

João mostrou-se entusiasmado com a criação do cenário. Ajudou a colar papéis e escolheu o local onde seu boneco “herói” iria aparecer. Durante o ensaio, demonstrou avanços na atenção e no controle da impulsividade, aguardando o momento certo de entrar em cena. A mediação com o boneco favoreceu sua compreensão das sequências narrativas e o engajamento com Maria.

João colaborou com alegria. Foi perceptível sua evolução na espera da vez de falar e na interação com Maria. O boneco e o cenário funcionaram como mediadores de atenção e cooperação. (Diário de bordo, 14 jul. 2025, 7º encontro)

Estudante Maria:

Maria participou ativamente da montagem, mesmo mantendo sua característica timidez e um comportamento mais reservado. Mostrou delicadeza nos gestos e atenção aos detalhes, preferindo expressar-se mais por meio das ações do que das palavras. Durante o ensaio, falava com entonação suave e gestos seguros, demonstrando em certa medida a compreensão das ações cênicas e a expressividade corporal como um jogo que se alterna e demanda a sua ação. Essa sensibilidade é evidenciada no diário de bordo:

Maria mostrou-se criativa e envolvida. Sua fala ganhou fluência e emoção. O contato com o cenário estimulou seu senso estético e a confiança no colega João. Apesar de sua natureza mais calada, deixou transparecer entusiasmo e satisfação com o resultado, revelando avanços em sua segurança e na interação com o grupo. (Diário de bordo, 14 jul. 2025, 7º encontro)

A criação dos cenários e a realização dos ensaios fortaleceram os laços de cooperação entre os estudantes a partir do trabalho em grupo e, em função disso, o sentimento de pertencimento à coletividade. Essa vivência evidenciou a dimensão social e afetiva do jogo teatral, em que cada participante contribui para a construção do todo. Nesse sentido, Matias e Coelho (2017, p. 25) afirmam que “esses jogos espontâneos estimula a capacidade de trabalhar em grupo, fazendo com que cada um se sinta parte do todo”. A partir disso, pode-se inferir que de certo modo a experiência cênica assume caráter formativo, pautado na escuta, na cooperação e na construção coletiva de sentidos.

Figura 12- À esquerda, estudante realizando o recorte de elementos para composição do cenário; à direita, ensaio da dramatização com os bonecos de luva já inseridos no espaço cênico



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

3.3.8 Oficina 8: apresentação e culminância

A oitava e última oficina correspondeu ao momento de socialização do percurso desenvolvido ao longo das atividades. Inicialmente, foi apresentada aos estudantes a proposta de realização da apresentação para toda a comunidade escolar. Cabe retomar que os participantes da pesquisa frequentam turmas regulares do Ensino Fundamental, contexto já mencionado anteriormente, no qual constroem cotidianamente vínculos sociais e pedagógicos com seus pares. Ao serem escutados quanto às suas preferências e níveis de conforto, manifestaram o desejo de compartilhar as narrativas apenas com os colegas de suas próprias turmas. Essa escolha evidenciou a importância dos vínculos previamente estabelecidos e da maior familiaridade como elementos que favorecem a segurança e a participação nas situações de apresentação.

Diante dessa escolha, a apresentação foi organizada de modo a respeitar a decisão dos participantes, ocorrendo em um ambiente conhecido e acolhedor. Os estudantes apresentaram suas histórias com bonecos de luva, compartilhando as narrativas com colegas, demais professores e a pesquisadora. As apresentações ocorreram em clima de acolhimento e envolvimento, com cada criança assumindo o papel de intérprete de sua própria criação, movimentando os bonecos com maior autonomia e intencionalidade.

Esse momento de culminância simbolizou o fechamento do processo pedagógico-artístico, evidenciando avanços na expressividade, na comunicação e na autoconfiança dos participantes. O respeito à escolha dos estudantes quanto ao público da apresentação reforçou a centralidade da escuta sensível e do protagonismo infantil, ao mesmo tempo que o teatro de animação consolidou-se como uma linguagem mediadora, favorecendo o sentimento de pertencimento, o protagonismo infantil e o fortalecimento dos vínculos construídos ao longo das oficinas.

- **Registro do diário de bordo**

Estudante João:

Durante a apresentação final, João demonstrou grande entusiasmo ao compartilhar sua história com o grupo. Ele segurava o boneco com firmeza e o movimentava com expressividade, mantendo o olhar atento para os colegas. Embora tenha apresentado um pouco de agitação no início, conseguiu controlar-se, demonstrando avanço no autocontrole e na concentração. Concluiu sua cena com alegria, e ao final, declarou: “Ele é meu amigo!”. Essa fala sintetizou o vínculo afetivo estabelecido ao longo das oficinas e o sentimento de pertencimento construído com o boneco.

João mostrou evolução significativa na concentração e na expressão oral. O momento da apresentação foi de superação e orgulho; o boneco tornou-se um símbolo de confiança e conquista. Continuou interagindo com o personagem após a apresentação, demonstrando afeto e satisfação pelo resultado alcançado. (Diário de bordo, 15 jul. 2025, 8º encontro)

Estudante Maria:

Maria, por sua vez, apresentou com serenidade e envolvimento, manipulando a boneca de maneira cuidadosa, com gestos controlados e voz suave, cada, com gestos harmoniosos e voz suave. Apesar de sua timidez inicial, mostrou-se confiante

ao longo da apresentação, demonstrando domínio da cena e atenção à personagem construída. Após a apresentação, recebeu aplausos e sorriu timidamente, evidenciando satisfação e segurança diante do grupo.

Ao descrever tais características expressivas, torna-se pertinente refletir em que medida atributos como delicadeza e suavidade, frequentemente associados ao feminino no imaginário social, atravessam o olhar docente e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a experiência vivenciada na oficina evidencia a importância de compreender a expressividade de Maria a partir das interações sensíveis estabelecidas no grupo, das trocas com os colegas e das possibilidades abertas pelo jogo teatral, evitando leituras fixas ou estereotipadas sobre modos de ser e de se expressar.

Maria vivenciou a apresentação como um momento de encantamento. Sua fala foi fluida e coerente, revelando amadurecimento na linguagem e envolvimento afetivo com o processo artístico. Mesmo mantendo sua postura reservada, demonstrou orgulho e alegria, observando o boneco com carinho e reafirmando sua relação afetiva com ele. (Diário de bordo, 15 jul. 2025, 8º encontro)

A culminância das oficinas representou a celebração das conquistas individuais e coletivas, marcando o encerramento de um percurso formativo em que arte, imaginação e afeto se entrelaçaram. As apresentações consistiram na encenação de pequenas narrativas criadas pelos próprios estudantes, organizadas com início, meio e fim. A história apresentada narrava a vida do príncipe Diego (boneco de João) e da princesa Ana (boneca de Maria), que viviam em um castelo até que a princesa foi capturada por um dragão. Ao longo da encenação, o príncipe enfrentou o dragão, resgatou a princesa e a narrativa foi concluída com o reencontro do casal, simbolizando a superação do conflito e o restabelecimento da harmonia.

As cenas envolveram diálogos simples, movimentação dos bonecos pelo espaço cênico e momentos de envolvimento afetivo, incluindo risos espontâneos durante a apresentação. A plateia, composta pelos colegas da turma, acompanhou a encenação com atenção, reagindo com aplausos ao final, o que contribuiu para um ambiente de acolhimento e reconhecimento no grupo. Nesse sentido, Matias e Coelho (2017, p. 27) afirmam que “atividades com teatro na escola pertencem também à dimensão afetiva dos alunos, pois o jogo propõe um problema a ser resolvido em grupo [...] provocando o envolvimento da criança com o grupo, com a superação da timidez e do medo de errar”.

Desse modo, a apresentação final evidenciou o envolvimento dos estudantes com o jogo teatral e a construção coletiva das narrativas, articulando expressão, interação, conforme se observa nos registros apresentados a seguir:

Figura 13- Registros da apresentação final com os bonecos de luva. À esquerda, o início da apresentação, com a manipulação dos bonecos atrás da empanada; ao centro, a interação dos estudantes com os bonecos diante da turma; à direita, o encerramento da apresentação, com a reação da plateia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

As experiências vivenciadas ao longo das oficinas forneceram o conjunto de dados observacionais e reflexivos que fundamentam a análise apresentada no capítulo seguinte, que são discutidas à luz do referencial teórico adotado.

4. CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA E ESTRUTURA DA CARTILHA PEDAGÓGICA

As oficinas realizadas com os dois estudantes com TEA comprovam o potencial do teatro de animação, particularmente o boneco de luva, como linguagem capaz de favorecer o desenvolvimento socioemocional e comunicativo. Ao longo do percurso, observaram-se, dentre outros fatores, avanços na comunicação verbal e gestual, na expressão das emoções, na atenção compartilhada e na construção de vínculos afetivos.

Destaca-se que durante o processo, percebeu-se que os estudantes ampliaram gradualmente suas formas de interação com o outro. O boneco de luva atuou como mediador simbólico em dois momentos: primeiro o boneco Léo apresentado pela professora/pesquisadora. Depois, o processo de criação dos próprios bonecos como possibilidade de no processo criar um ambiente para a expressão de sentimentos, ideias e narrativas fossem comunicados de maneira singular. Ao final, a socialização com a turma, onde experienciaram a manipulação dos bonecos, a criação de histórias e a dramatização das cenas à plateia, expressando-se com maior segurança e espontaneidade para um público maior e conhecido.

Nos casos estudados, os principais achados das oficinas artístico-pedagógicas que confirmam a centralidade do boneco de luva para o desenvolvimento socioemocional, são:

- ampliação da comunicação verbal e gestual, fortalecendo o uso simbólico da linguagem;
- fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, a partir do protagonismo nas narrativas;
- melhora da atenção e da permanência nas atividades, mediadas pela ludicidade;
- fortalecimento da empatia e da cooperação, por meio da escuta e da criação coletiva;
- estímulo à imaginação e à criatividade, ampliando o pensamento simbólico e a expressão estética.

Esses resultados indicam que o boneco de luva ultrapassa o uso como recurso didático isolado, constituindo-se como linguagem artística relacional no contexto da inclusão. Tal potência manifesta-se, sobretudo, na articulação entre diferentes

dimensões do fazer artístico: a construção manual e artesanal do boneco, que envolve o corpo e a materialidade; a dramaturgia aberta à improvisação, com amplo espaço para a fantasia e a invenção; a interpretação cênica por meio do movimento e da voz; e a relação com o imaginário cultural local e regional, que confere sentido e pertencimento á narrativas criadas.

Os resultados deste estudo de caso evidenciaram a necessidade de sistematizar, em um material pedagógico, os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e os aprendizados gerados compartilhados no cotidiano da escola. É a partir dessa perspectiva que nasceu a cartilha *TEATRO DE ANIMAÇÃO: Mãos que falam, bonecos que sentem*, não como um modelo a ser reproduzido, mas como um registro reflexivo e compartilhado de uma experiência vivida. A cartilha foi concebida como material de apoio a educadores interessados em desenvolver práticas artísticas inclusivas, apresentando o boneco de luva (Casipet) como linguagem mediadora dos processos educativos. Ao socializar essa experiência, o material busca inspirar reflexões e adaptações em diferentes contextos escolares, respeitando as singularidades dos sujeitos, dos territórios e das relações pedagógicas envolvidas.

4.1 Estrutura, intencionalidade e aplicabilidade da cartilha pedagógica

A organização da cartilha integra referências teóricas, orientações metodológicas e propostas práticas de atividades, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Seu objetivo é oferecer um material acessível, sensível à realidade da escola pública e viável no cotidiano pedagógico, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem que valorizem a expressão artística, o vínculo e a participação dos(as) estudantes neurodivergentes.

Em sua estrutura, o material articula a contextualização do teatro de animação como linguagem educativa, fundamentada em autores como Lopes, Braga e Borralho (2020), ao mesmo tempo em que avança na proposição de orientações didáticas voltadas à inclusão. Apresenta ainda a descrição do percurso metodológico das oficinas, com orientações sobre organização do tempo e dos espaços, seleção de materiais simples e estratégias de mediação, bem como uma sequência de propostas práticas inspiradas nas experiências da pesquisa de campo, adaptáveis a diferentes

contextos escolares e voltadas ao desenvolvimento de competências expressivas e socioemocionais previstas na BNCC.

Mais do que um manual prescritivo, o material se configura como um guia aberto de possibilidades, que dialoga com práticas já existentes na escola e se propõe a apoiar processos de formação continuada dos professores, fortalecendo a autonomia docente no planejamento de ações pedagógico-artísticas.

Com o intuito de ampliar o acesso e a circulação do material, sua versão digital é disponibilizada por meio de QR Codes, que serão distribuídos e anexados nos murais da escola investigada, bem como de outras do município que assim quiserem, possibilitando a consulta e a utilização em diferentes contextos educativos.

O QR Codes, apresentado a seguir, permite o acesso direto a versão integral da cartilha, preservando sua organização visual, orientações didáticas e propostas práticas.

Figura 14- QR Codes de acesso à cartilha pedagógica *TEATRO DE ANIMAÇÃO: Mãos que falam, bonecos que sentem*



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Ao integrar esta dissertação como produto educacional, a cartilha dá forma aos atravessamentos construídos entre a reflexão teórica, a prática docente e as experiências estéticas vivenciadas ao longo da pesquisa. Longe de se apresentar como um modelo fechado a ser seguido, o material reafirma o teatro de animação como linguagem viva no contexto escolar, ancorada na escuta, na experimentação e na relação com os sujeitos e seus territórios.

5. REFLEXÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao longo deste percurso investigativo, o teatro de animação, por meio do boneco de luva (Casipet), revelou-se uma linguagem artística potente para a mediação do desenvolvimento socioemocional de estudantes com TEA no contexto da escola pública. Os resultados indicam que o teatro de animação, compreendido no campo da Arte, ultrapassa o caráter lúdico ou instrumental e se configura como mediador simbólico dos processos socioemocionais. Ao longo das oito oficinas pedagógicas, observou-se um percurso progressivo de aprendizagem, iniciado na apreciação e no diálogo com o boneco Léo e desenvolvido nas etapas de construção, caracterização e animação dos bonecos de luva (Casipet). Esse processo favoreceu o reconhecimento e a regulação de emoções, a ampliação da escuta e da atenção compartilhada, bem como diferentes formas de expressão por meio de gestos, olhares, ações simbólicas e narrativas.

No que se refere aos avanços observados, os estudantes que no início do processo apresentaram maior dispersão, menos permanência nas atividades e forma restritas de interação, passaram a demonstrar melhorias progressivas ao longo das oficinas. Verificou-se ampliação da permanência nas atividades, maior contato visual, aumento da tolerância ao tempo de espera e organização das ações simbólicas, indicando avanços no gerenciamento das próprias emoções e na tomada de decisões durante o fazer artístico. Ao longo do percurso, ambos passaram a escutar e considerar o outro com maior atenção, expressando-se por meio de gestos, ações narrativas e da animação dos bonecos, o que favoreceu o reconhecimento de si como sujeitos criadores.

Esses avanços repercutiram também no coletivo da turma, na medida em que os estudantes passaram a ocupar lugares mais visíveis nas dinâmicas escolares, despertando interesse, curiosidade e reconhecimento por parte dos colegas. O pertencimento, compreendido como possibilidade concreta de fazer parte do grupo e ser reconhecido nele, foi construído nas interações cotidianas, contribuindo para o fortalecimento da autonomia e das relações de convivência no espaço escolar. Esse movimento de maior visibilidade refletiu-se ainda no interesse dos colegas pelas oficinas de bonecos, que passaram a observar, comentar e demonstrar curiosidade pelas produções dos estudantes, favorecendo interações mais frequentes no cotidiano escolar.

No âmbito familiar, embora não tenha sido possível aprofundar sistematicamente essa dimensão, fica essa proposta para uma eventual ampliação futura desta pesquisa apresentada, relatos pontuais indicaram maior envolvimento dos estudantes com as atividades propostas e valorização de suas produções. Esses indícios, ainda que situados no contexto doméstico, apontam para a possibilidade de desdobramentos em contextos coletivos mais amplos, nos quais os estudantes poderiam, gradualmente, assumir papéis de participação e colaboração em oficinas com outros estudantes, fortalecendo práticas inclusivas e colaborativas em experiências compartilhadas de aprendizagem.

Os achados reafirmam que práticas artístico-pedagógicas acessíveis e intencionalmente planejadas podem favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes com TEA e, simultaneamente, ampliar processos de reconhecimento da diferença e humanização das relações educativas. Nesse percurso, o boneco de luva consolidou-se como mediador das relações, não como recurso auxiliar, mas como linguagem artística capaz de produzir sentido e organizar experiências estéticas. Além disso, ampliou formas de comunicação e interação no contexto escolar, favorecendo a escuta, a atenção compartilhada e a expressão dos estudantes.

Considerando as condições concretas da escola pública investigada, marcadas por limites estruturais e formativos, como a ausência de projetos voltados aos estudantes com TEA, a fragilidade na articulação entre escola e família, a realização de adaptações curriculares pontuais e a carência de formação específica para parte significativa dos profissionais, a experiência com o teatro de animação evidenciou-se como uma possibilidade concreta de mediação pedagógica e estética.

A pesquisa também possibilitou refletir sobre o papel da professora/pesquisadora como mediadora e investigadora do próprio fazer pedagógico. O trabalho com o teatro de animação exigiu planejamento, cuidado técnico, e escuta sensível, configurando-se como espaço de formação docente contínua, no qual ensinar e aprender se apresentaram como processos indissociáveis, marcados pela observação atenta, pela tomada de decisões pedagógicas e pela construção coletiva de sentidos.

Entre as limitações do estudo, destacam-se o número reduzido de participantes, o tempo delimitado para o desenvolvimento das oficinas e as condições estruturais da escola pública. Soma-se a esses aspectos a complexidade da neurodiversidade, uma vez que o TEA se manifesta de forma singular em cada

estudante, exigindo estratégias pedagógicas flexíveis e sensíveis às especificidades individuais. Essas condições, entretanto, não comprometeram os resultados alcançados, reforçando a compreensão de que práticas inclusivas não se sustentam em modelos homogêneos ou generalizados, mas na intencionalidade pedagógica, na escuta atenta e na presença ética do(a) professor(a) no cotidiano escolar.

Como perspectivas futuras, aponta-se, além do que foi destacado acima, a ampliação do estudo para outros grupos e contextos educacionais, bem como o investimento em processos de formação continuada de professores e equipes pedagógicas, de modo a fortalecer práticas artísticas desde os anos iniciais da escolarização.

Diante das considerações elencadas, infere-se que os objetivos gerais e específicos desta pesquisa foram atingidos na medida em que a investigação demonstrou que a linguagem do teatro de formas animadas, por meio do uso do boneco de luva (Casipet), constitui-se como um recurso pedagógico potente para o desenvolvimento socioemocional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação inclusiva. A realização das oficinas pedagógicas possibilitou a criação de um espaço mediado pelo lúdico, pela imaginação e pela expressividade simbólica, no qual os estudantes puderam interagir, comunicar-se e manifestar emoções de forma mais segura e significativa.

Ao respeitar as singularidades, os tempos e os modos próprios de expressão dos participantes, as oficinas favoreceram o fortalecimento de habilidades como atenção compartilhada, iniciativa comunicativa, cooperação, empatia e autorregulação emocional, evidenciando a contribuição do boneco de luva como mediador das relações sociais e afetivas no ambiente escolar.

Além disso, a análise sistemática das interações e dos comportamentos observados ao longo das oficinas permitiu refletir criticamente sobre os efeitos da linguagem do teatro de formas animadas no processo de inclusão escolar, confirmando seu potencial para ampliar a participação dos estudantes com TEA nas dinâmicas coletivas. Os registros e reflexões produzidos ao longo da experiência subsidiaram, ainda, a elaboração de uma cartilha pedagógica acessível e fundamentada na prática, contemplando orientações didáticas e metodológicas para educadores interessados em utilizar o boneco de luva como linguagem expressiva em contextos inclusivos. Dessa forma, a pesquisa não apenas alcançou seus objetivos propostos, mas também gerou contribuições concretas para a prática pedagógica, ao

articular teoria e experiência, reafirmando o papel da arte e do teatro de formas animadas como caminhos sensíveis e transformadores para a educação inclusiva.

Mais do que encerrar um percurso investigativo, esta pesquisa reafirma o teatro de animação como linguagem artística potente para a mediação de processos de comunicação, expressão e desenvolvimento socioemocional no contexto da escola pública. Ao dar corpo ao imaginário e visibilidade às emoções, o boneco de luva evidenciou-se como espaço simbólico de escuta, relação e reconhecimento, especialmente para estudantes neurodivergentes, contribuindo para a construção de práticas educativas sensíveis, inclusivas e humanizadas.

Por ora, encerro as discussões e apontamentos com o seguinte pensamento:

“Quando o boneco ganha voz, a criança se escuta. Quando o professor acolhe o gesto, a aprendizagem acontece. E quando a arte entra na escola, o humano se faz presente.”

Keilianne Medeiros Falcão Rachid

REFERÊNCIAS

- ABREU, T. **O que é neurodiversidade?**. São Paulo: Cênone Editorial, 2022. E-book.
- AMARAL, Ana Maria de Abreu. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: EDUSP, 1991.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação especial: história e políticas públicas**. São Paulo: Moderna, 2017.
- ARAUJO, Marina Miyazaki. **Dislexicando**. Ilustrações de Tony de Marco. 14. ed. São Paulo: Pólen, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação e cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BARBOSA, M. C. S.; HADDAD, L. C. O uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação Especial**, v. 33, n. 68, p. 147–161, 2020.
- BARBOSA, T; *et al.* **Perfil de Linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro**. CODAS, 2015.
- BELTRAME, Valmor. **Transformações na linguagem do teatro de animação: a criação do espetáculo teatral**. Da Pesquisa, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 1211–1219, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BORRALHO, Tácito Freire. **Dramaturgia para crianças: anotações de uma trajetória - apontamentos e experiências que se sucedem**. São Luís: EDUFMA, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 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, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, Liliane Cristina de; PLETSCHE, Márcia Denise. A inclusão escolar de alunos com autismo: desafios para o professor da escola comum. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p. 198-212, 2019.

CAITITÉ, A. M. L. **O autismo como diversidade**: ontologias trazidas à existência no ativismo político, em práticas da psicologia e em relatos em primeira pessoa. 2017. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2017.

DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISA. Registros das oficinas de teatro de animação realizadas com estudantes do Ensino Fundamental I com Transtorno do Espectro Autista na Escola Municipal Lilásia Lobão Marques, União-PI, 2025.

ENTREVISTA I. Mãe de João (responsável por estudante com TEA, 2º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Lilásia Lobão Marques- União-PI). Realizada em ago. 2025.

ENTREVISTA II Mãe de Maria (responsável por estudante com TEA, 2º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Lilásia Lobão Marques- União-PI). Realizada em ago. 2025.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **Art Research Journal (ARJ)**, v. 1, n. 1, p. 1–17, 2014.

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

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: Pensando através do espectro. Tradução Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LOPES, Abel; BRAGA, Ana Socorro Ramos; BORRALHO, Tácito Freire. **Teatro de animação para sala de aula e ação cultural**. São Luís: EDUFMA, 2020.

MACARI, Suzanne et al. **Puppets facilitate attention to social cues in children with ASD**. Autism Research, v. 14, n. 9, p. 2428–2441, 2021.

MACHADO, Regina. Abordagem Triangular. **Ensaio poético organizado pela revista GEARTE**, Porto Alegre, v.4, n.2, p.337-345, 2017.

MATIAS, Eliete Fernandes; COELHO, Paula Alves Barbosa. **Jogo, teatro e educação infantil**: oficinas de jogos teatrais para a formação continuada dos professores de arte. João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2020.

MENDONÇA, Tânia Gomes. **Helena Antipoff, o teatro de bonecos e a Sociedade Pestalozzi do Brasil**. In: Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Jaraguá do Sul, SC: UDESC, 2019.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-11**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019.

PARO, V. H. **Educação, escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PIAGET, Jean. **O jogo e a realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SINGER, J. (2017). **Neurodiversity**: The birth of an idea. Amazon Digital Services. E-book.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7–10 jun. 1994. Brasília: Ministério da Justiça; CORDE, 1997.

VIDAL, F.; ORTEGA, F. **Somos o nosso cérebro? Neurociências, subjetividade e cultura**. Tradução de A. Martins. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**

Eu, _____, responsável legal pelo(a) menor _____, autorizo de forma livre e espontânea, o uso da imagem (fotografias e/ou vídeos) do(a) referido(a) menor na pesquisa de mestrado em Artes desenvolvida por Keilianne Medeiros Falcão Rachid, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Declaro estar ciente de que as imagens poderão ser utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, como parte da dissertação, em apresentações em eventos e em materiais pedagógicos relacionados à pesquisa, sem qualquer fim comercial.

Autorizo também que as imagens possam ser exibidas publicamente em ambientes acadêmicos e educacionais, assegurando-se sempre o respeito à integridade e dignidade do(a) menor.

União, ____ de _____ Amazona 2025.

Assinatura do(a) responsável legal: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NAS OFICINAS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NAS OFICINAS

Eu, _____, responsável legal pelo(a) estudante _____, autorizo sua participação nas oficinas pedagógicas que integram a pesquisa de mestrado desenvolvida pela mestranda Keilianne Medeiros Falcão Rachid, na Escola Municipal Lilásia Lobão Marques, no município de União – PI.

Estou ciente de que a participação do(a) estudante será voluntária, com foco em atividades educativas e lúdicas, respeitando sua individualidade e promovendo um ambiente de acolhimento e inclusão. Declaro ainda que fui devidamente informada sobre os objetivos da pesquisa e que posso retirar minha autorização a qualquer momento, sem prejuízo ao/à aluno(a).

União – PI, 2 de junho de 2025.

Assinatura do(a) responsável: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C- ENTREVISTA I COM O(A) PROFESSOR(A) DA SALA REGULAR**NOME COMPLETO:** _____**FORMAÇÃO ACADÊMICA:** _____**1. Você já recebeu formação específica para trabalhar com alunos com TEA?**

A) Sim, recebi formação contínua

B) Sim, mas apenas uma formação inicial

C) Não, nunca recebi formação

D) Outros: _____

2. Como você adapta o plano de aula para atender às necessidades dos alunos com TEA?

A) Faço adaptações para todas as atividades

B) Faço adaptações apenas em algumas atividades

C) Não faço adaptações específicas

D) Outros: _____

3. Como é realizada a interação entre você e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para acompanhar o desenvolvimento dos alunos com TEA?

A) Realizamos reuniões regulares para planejar e discutir estratégias

B) Trocamos relatórios e informações conforme necessário

C) A interação é limitada e ocorre esporadicamente

D) Outros: _____

4. Os recursos pedagógicos disponíveis são suficientes para atender às necessidades dos alunos com TEA?

A) Sim, tenho todos os recursos que preciso

B) Tenho alguns recursos, mas faltam materiais específicos

C) Não, os recursos são insuficientes

D) Outros: _____

5. A escola oferece suporte suficiente para lidar com comportamentos desafiadores de alunos com TEA?

A) Sim, temos estratégias e suporte especializado

B) Sim, mas o suporte é limitado

C) Não, não há suporte suficiente

D) Outros: _____

6. Como as avaliações são adaptadas para os alunos com TEA na sua sala de aula?

A) As avaliações são totalmente adaptadas conforme o PEI

B) As avaliações são parcialmente adaptadas

C) Não há adaptação nas avaliações

D) Outros: _____

7. Você sente que os alunos com TEA conseguem acompanhar o conteúdo das aulas com as adaptações feitas?

A) Sim, acompanham bem com as adaptações

B) Sim, mas com dificuldades em alguns momentos

C) Não, têm muita dificuldade em acompanhar

D) Outros: _____

8. A família dos alunos com TEA está envolvida no processo de acompanhamento e desenvolvimento escolar?

A) Sim, a família participa ativamente

B) Sim, mas de forma limitada

C) Não, há pouca interação com a família

D) Outros: _____

9. Como você avalia o progresso acadêmico dos alunos com TEA na sua sala de aula?

A) O progresso é visível e significativo

B) O progresso é lento, mas constante

C) O progresso é mínimo

D) Outros: _____

10. Com que frequência você se reúne com a equipe do AEE para discutir o desenvolvimento dos alunos com TEA?

A) Reuniões semanais

B) Reuniões mensais

C) Apenas quando há necessidade

D) Outros: _____

11. Que tipo de formação adicional você acha que seria útil para melhorar seu trabalho com alunos com TEA?

A) Formação contínua sobre estratégias pedagógicas específicas para TEA

B) Formação em tecnologia assistiva e recursos pedagógicos

C) Formação em manejo de comportamento e comunicação

D) Outros: _____

APÊNDICE D- ENTREVISTA I COM OS PAIS/MÃES OU RESPONSÁVEIS DE ALUNOS COM TEA**NOME:** _____**ALUNO(A):** _____ **TURMA:** _____**1. Com que frequência você participa de reuniões com a escola para discutir o progresso do seu filho com TEA?**

- A) Mensalmente
- B) A cada dois meses
- C) Apenas quando há necessidade
- D) Outros: _____

2. Você acredita que a escola oferece suporte adequado para atender às necessidades do seu filho com TEA?

- A) Sim, completamente
- B) Sim, mas com algumas limitações
- C) Não, o suporte é insuficiente
- D) Outros: : _____

3. Como você avalia a comunicação entre a escola e a família sobre o desenvolvimento do seu filho?

- A) A comunicação é clara e regular
- B) A comunicação ocorre, mas poderia ser mais frequente
- C) A comunicação é fraca e esporádica
- D) Outros: _____

4. Como você avalia o progresso acadêmico do seu filho com TEA?

- A) Muito bom, ele(a) está progredindo significativamente
- B) Bom, mas o progresso é lento
- C) O progresso é mínimo
- D) Outros: : _____

5. Seu filho com TEA consegue participar das atividades em grupo na escola?

- A) Sim, ele(a) participa plenamente
- B) Sim, mas com algumas dificuldades
- C) Não, ele(a) não consegue participar adequadamente
- D) Outros: : _____

6. A escola oferece adaptações adequadas nas avaliações para o seu filho?

- A) Sim, as avaliações são adaptadas conforme o PEI
- B) Sim, mas nem todas as avaliações são adaptadas
- C) Não, as avaliações seguem o mesmo formato para todos
- D) Outros: : _____

7. Como você vê a interação social do seu filho com os colegas de sala?

- A) Muito boa, ele(a) interage bem com os colegas
- B) Boa, mas com algumas dificuldades sociais
- C) Pouca interação, ele(a) prefere ficar sozinho(a)
- D) Outros: : _____

8. Você acha que seu filho com TEA está bem incluído nas atividades extracurriculares da escola?

- A) Sim, ele(a) participa de todas as atividades
- B) Sim, mas com algumas dificuldades
- C) Não, ele(a) não participa das atividades
- D) Outros: _____

9. Você sente que a escola está aberta para ouvir e considerar suas opiniões sobre o desenvolvimento do seu filho?

- A) Sim, sempre sou ouvido(a)
- B) Sim, mas de forma limitada
- C) Não, raramente consideram minhas opiniões
- D) Outros: : _____

10. Com que frequência a escola atualiza você sobre o comportamento do seu filho na sala de aula?

- A) Regularmente, toda semana
- B) Apenas quando há problemas
- C) Raramente sou atualizado(a)
- D) Outros: : _____

11. O que você gostaria de ver melhorado na forma como a escola apoia o desenvolvimento do seu filho com TEA?

- A) Mais recursos pedagógicos
- B) Maior envolvimento da equipe pedagógica
- C) Mais suporte emocional e social
- D) Outros: _____

UNIÃO, ____ DE _____ DE 2024.

APÊNDICE E- ENTREVISTA I COM A PROFESSORA DO AEE**NOME COMPLETO:** _____**FORMAÇÃO ACADÊMICA:** _____**1. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é elaborado em colaboração com os professores da sala regular?**

- A) Sim, sempre elaboramos o PEI em conjunto
- B) Sim, mas nem sempre há uma colaboração próxima
- C) Não, o PEI é elaborado de forma independente
- D) Outros: _____

2. Como você avalia a articulação entre o AEE e os professores da sala regular?

- A) Temos uma colaboração constante e eficaz
- B) A colaboração existe, mas pode ser melhorada
- C) Não há muita interação entre o AEE e os professores
- D) Outros: _____

3. Com que frequência você realiza reuniões com a equipe pedagógica para discutir o progresso dos alunos com TEA?

- A) Semanalmente
- B) Mensalmente
- C) Apenas em situações críticas
- D) Outros: _____

4. Como o AEE adapta as estratégias pedagógicas para atender as necessidades dos alunos com TEA?

- A) Utilizamos estratégias adaptadas para cada aluno individualmente
- B) Utilizamos adaptações padronizadas para todos os alunos
- C) Não fazemos muitas adaptações específicas
- D) Outros: _____

5. O município oferece recursos suficientes para o trabalho do AEE com alunos com TEA?

- A) Sim, temos todos os recursos necessários
- B) Sim, mas há falta de alguns materiais
- C) Não, os recursos são insuficientes
- D) Outros: _____

6. Como você avalia a participação dos alunos com TEA nas atividades em grupo na escola?

- A) Os alunos participam ativamente
- B) Participam, mas com dificuldades significativas

C) Não conseguem participar adequadamente

D) Outros: _____

7. A família dos alunos com TEA está envolvida no planejamento e acompanhamento das atividades do AEE?

A) Sim, a família participa de forma ativa

B) Sim, mas de forma limitada

C) Não, a família não está envolvida

D) Outros: _____

8. Como você realiza a avaliação dos alunos com TEA no AEE?

A) Através de observações contínuas e avaliações adaptadas

B) Através de avaliações periódicas

C) Não temos um processo formal de avaliação

D) Outros: _____

9. Como é feita a transição dos alunos com TEA entre o AEE e a sala regular?

A) A transição é planejada e acompanhada de perto

B) A transição ocorre de forma espontânea, conforme a necessidade

C) Não há um planejamento claro para a transição

D) Outros: _____

10. O AEE oferece suporte emocional suficiente para os alunos com TEA?

A) Sim, oferecemos um bom suporte emocional

B) Sim, mas há limitações

C) Não, o suporte emocional é insuficiente

D) Outros: _____

11. Como o AEE auxilia no desenvolvimento da autonomia dos alunos com TEA?

A) Através de atividades específicas para promover a independência

B) Estimulamos a autonomia, mas de forma limitada

C) Não trabalhamos diretamente o desenvolvimento da autonomia

D) Outros: _____

12. Quais são os principais desafios que o AEE enfrenta ao trabalhar com alunos com TEA?

A) Falta de recursos pedagógicos

B) Dificuldades na comunicação entre AEE e professores

C) Falta de formação contínua para a equipe

D) Outros: _____

APÊNDICE F- ENTREVISTA COM OS/AS CUIDADORES(AS) DE ALUNOS COM TEA

NOME COMPLETO: _____

FORMAÇÃO: _____

1. Você já recebeu formação específica para trabalhar com alunos com TEA?

- A) Sim, recebi formação contínua e específica
- B) Sim, mas a formação foi básica
- C) Não, nunca recebi formação específica
- D) Outros: _____

2. Como você auxilia os alunos com TEA nas atividades diárias dentro da escola?

- A) Acompanho todas as atividades e faço as adaptações necessárias
- B) Acompanho em algumas atividades, mas com limitações
- C) Não faço muitas adaptações durante as atividades
- D) Outros: _____

3. Você sente que tem os recursos necessários para apoiar o desenvolvimento dos alunos com TEA?

- A) Sim, tenho todos os recursos necessários
- B) Tenho alguns recursos, mas faltam materiais específicos
- C) Não, os recursos são insuficientes
- D) Outros: _____

4. Como é a colaboração entre você e os professores na sala regular?

- A) Temos uma boa comunicação e trabalhamos em equipe
- B) Colaboro com os professores quando necessário
- C) Não há muita colaboração com os professores
- D) Outros: _____

5. A escola oferece suporte suficiente para ajudá-la no cuidado de alunos com TEA?

- A) Sim, o suporte é adequado
- B) Sim, mas poderia ser melhorado
- C) Não, o suporte é insuficiente
- D) Outros: _____

6. Como você promove a autonomia dos alunos com TEA durante as atividades diárias?

- A) Estímulo a autonomia sempre que possível
- B) Estímulo a autonomia, mas de forma limitada
- C) Não foco diretamente no desenvolvimento da autonomia
- D) Outros: _____

7. Você sente que os alunos com TEA recebem o apoio emocional necessário na escola?

- A) Sim, o apoio emocional é adequado
- B) Sim, mas poderia ser reforçado
- C) Não, o apoio emocional é insuficiente
- D) Outros: _____

8. Você participa de reuniões ou discussões sobre o progresso dos alunos com TEA?

- A) Sim, participo de todas as reuniões
- B) Sim, mas de forma esporádica
- C) Não, não sou incluída nas reuniões
- D) Outros: _____

9. Você acredita que a escola está preparada para atender plenamente os alunos com TEA?

- A) Sim, a escola tem uma boa estrutura
- B) Sim, mas com algumas limitações
- C) Não, a escola não está preparada
- D) Outros: _____

10. A família dos alunos com TEA está envolvida no acompanhamento e suporte oferecido pela escola?

- A) Sim, a família participa ativamente
- B) Sim, mas de forma limitada
- C) Não, a família não está envolvida
- D) Outros: _____

11. Você utiliza recursos tecnológicos ou materiais adaptados para facilitar o cuidado de alunos com TEA?

- A) Sim, utilizo regularmente
- B) Sim, mas de forma limitada
- C) Não, não utilizo esses recursos
- D) Outros: _____

12. O que você acredita que poderia ser feito para melhorar o cuidado e o suporte oferecido aos alunos com TEA?

- A) Mais recursos pedagógicos e materiais adaptados
- B) Melhor articulação entre cuidadores e professores
- C) Mais formação e capacitação para os cuidadores
- D) Outros: _____

APÊNDICE G- FICHA DE DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISA

Título: *Mãos que falam, bonecos que sentem: a expressividade do teatro de animação como ponte com o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*

Pesquisadora: Keilianne Medeiros Falcão Rachid

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Socorro Ramos Braga

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PROFARTES

Escola: Escola Municipal Lilásia Lobão Marques – União/PI – 2025

1. IDENTIFICAÇÃO DO ENCONTRO

- Oficina nº: _____ / Título: _____
- Data: ____ / ____ / 2025
- Horário: _____ às _____
- Local: _____

2. SÍNTESE DA ATIVIDADE

- Objetivo(s) da oficina (pedagógico-artísticos / socioemocionais):

- Descrição sintética das etapas desenvolvidas (exploração de materiais, criação, manipulação, dramatização, etc.):

3. REGISTROS OBSERVACIONAIS DOS/AS ESTUDANTES

A. Estudante João

Comportamentos, participação, relação com o boneco, comunicação, atenção/autorregulação:

B. Estudante Maria

Comportamentos, participação, relação com o boneco, comunicação, atenção/autorregulação:

4. INDICADORES SOCIOEMOCIONAIS OBSERVADOS

- a) Comunicação verbal
- b) Comunicação não verbal (gestos, olhares, expressões
- c) Expressão emocional
- d) Interação social / cooperação
- e) Atenção / autorregulação
- f) Autonomia
- g) Vínculo afetivo com o boneco / grupo

Comentários:

5. REFLEXÕES DA PESQUISADORA

Percepções sobre avanços, desafios, resistências, oscilações de interesse e sentidos formativos do encontro:

Encaminhamentos para os próximos encontros:

6. REGISTROS COMPLEMENTARES

Fotos / materiais anexos:

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____ / ____ / 2025

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA II: PROFESSORA DA SALA REGULAR

Objetivo: *Compreender as percepções da professora da sala regular sobre o perfil do(a) estudante com TEA, suas formas de participação e possíveis mudanças observadas antes e após a participação nas oficinas de teatro de animação com boneco de luva.*

1. Como você descreve o comportamento, a participação e o envolvimento do(a) estudante com TEA nas atividades da sala regular antes da participação nas oficinas de teatro de animação?
2. Após a realização das oficinas, você percebeu mudanças na atenção, no interesse ou na permanência do(a) estudante nas atividades escolares? Quais?
3. Em relação à comunicação e à interação com colegas, houve alguma diferença perceptível antes e depois da participação nas oficinas?
4. De que maneira atividades que envolvem o corpo, o movimento, materiais concretos ou linguagens artísticas impactam o processo de aprendizagem desse(a) estudante em sua prática cotidiana?
5. Na sua avaliação, experiências artísticas como o teatro de animação podem contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas na sala regular? Por quê?

- Observações finais (campo livre para registros da pesquisadora):

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____ / ____ / 2025

APÊNDICE I- ROTEIRO DE ENTREVISTA II: PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Objetivo: *Investigar as percepções da professora do AEE sobre o envolvimento do(a) estudante com TEA em atividades mediadas pelo teatro de animação, considerando aspectos atencionais, socioemocionais e expressivos antes e depois das oficinas.*

1. Como você caracteriza o perfil do(a) estudante com TEA atendido(a) no AEE, especialmente no que se refere à atenção, à interação e à expressão antes da participação nas oficinas?
2. Durante ou após as oficinas de teatro de animação, você observou alterações no interesse, na iniciativa ou no vínculo do(a) estudante com as atividades propostas?
3. De que forma a manipulação do boneco de luva e o caráter lúdico das oficinas influenciaram o engajamento e a participação do(a) estudante?
4. Você percebeu os impactos das oficinas no comportamento do(a) estudante em outros momentos do atendimento no AEE? Quais aspectos chamaram mais atenção?
5. Em sua opinião, o teatro de animação pode se constituir como uma linguagem mediadora relevante no trabalho com estudantes com TEA? Por quê?

- Observações finais (campo livre para registros da pesquisadora):

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____ / ____ / 2025

APÊNDICE J - ENTREVISTA II COM AS MÃES DOS ALUNOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Poderia falar um pouco sobre a composição da sua família e como se organizam os cuidados diários com seu(sua) filho(a) em casa? Ele(a) realiza algum acompanhamento fora da escola, como atendimento terapêutico ou na APAE?

2. Antes do início das oficinas com teatro de animação, como você percebia a comunicação, a atenção e o comportamento de seu(sua) filho(a) no convívio familiar e escolar?

3. Após a participação nas oficinas, você percebeu alguma mudança na forma como ele(a) se comunica, expressa sentimentos ou interage com as pessoas em casa? Poderia relatar alguma situação que represente essa mudança?

4. Seu(sua) filho(a) costuma comentar em casa sobre os bonecos, personagens ou histórias criadas nas oficinas? De que maneira essas experiências aparecem no cotidiano familiar?

5. Na sua opinião, qual é a importância de atividades artísticas, como o teatro com bonecos de luva, para o desenvolvimento socioemocional e para o processo de inclusão escolar de seu(sua) filho(a)?

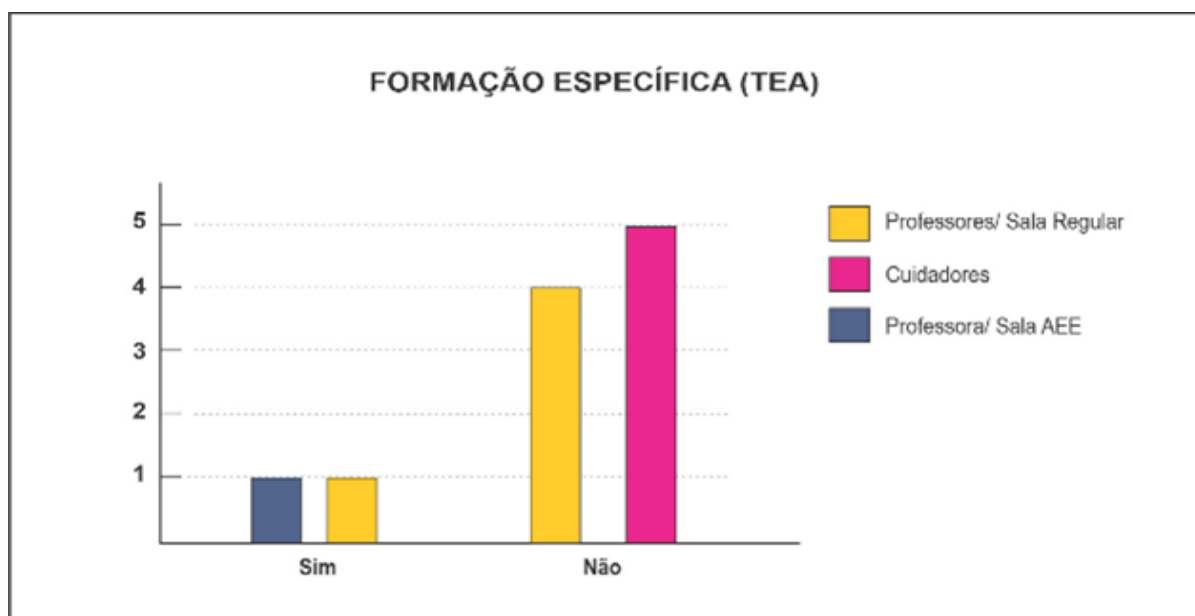
- Observações finais (campo livre para registros da pesquisadora):

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____ / ____ / 2025

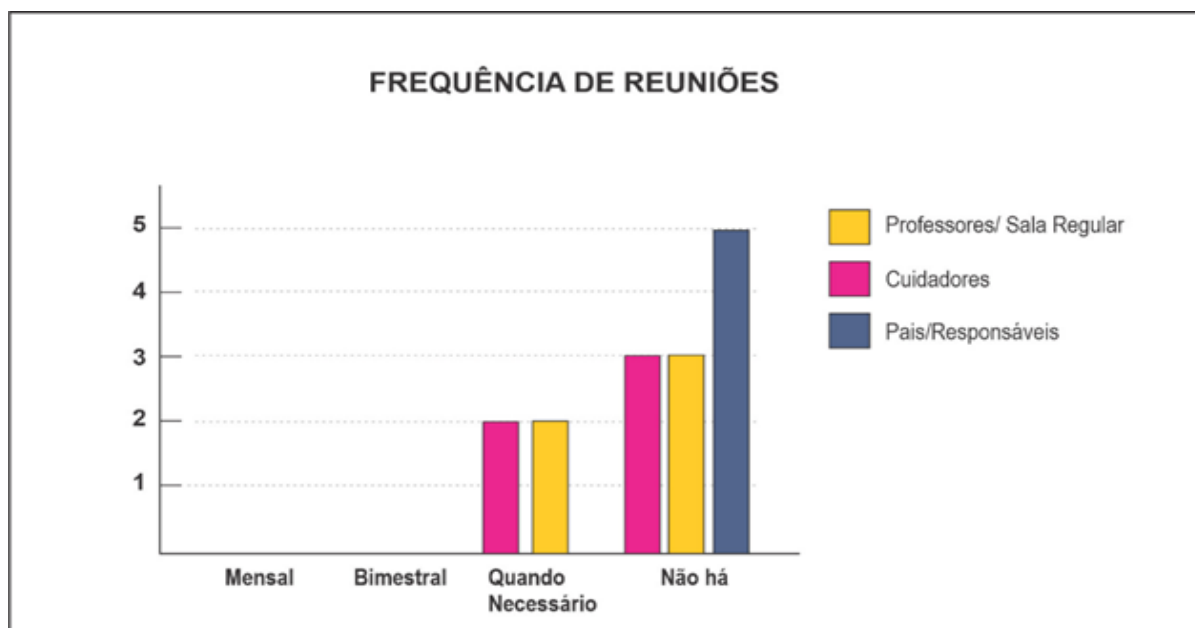
APÊNDICE K- GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

GRÁFICO 01

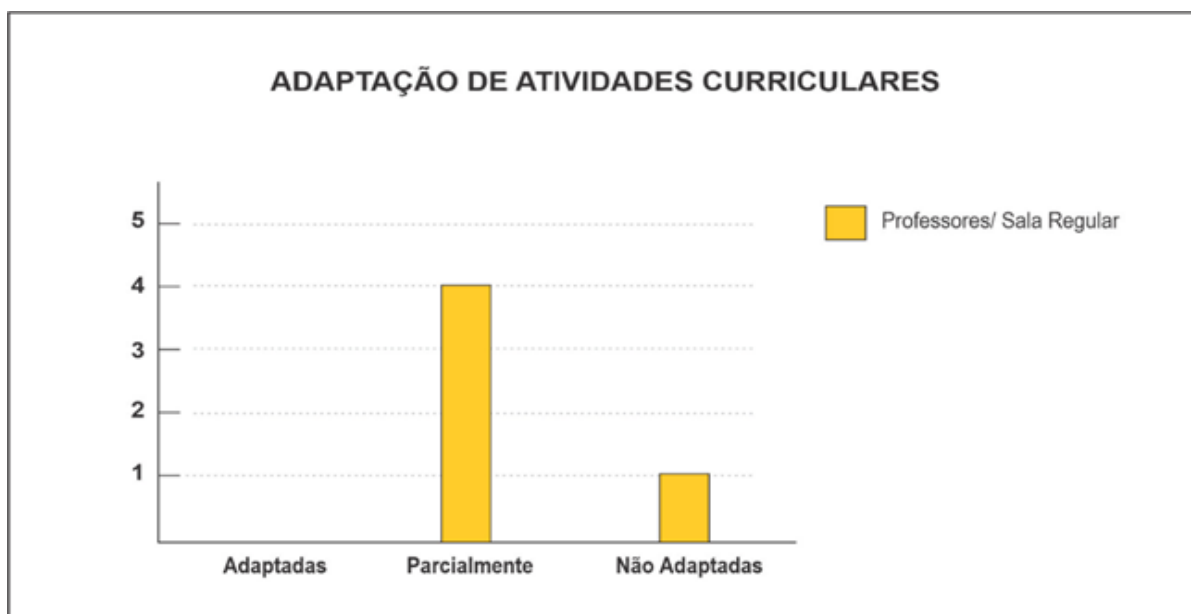


Fonte: autoria própria (2025)

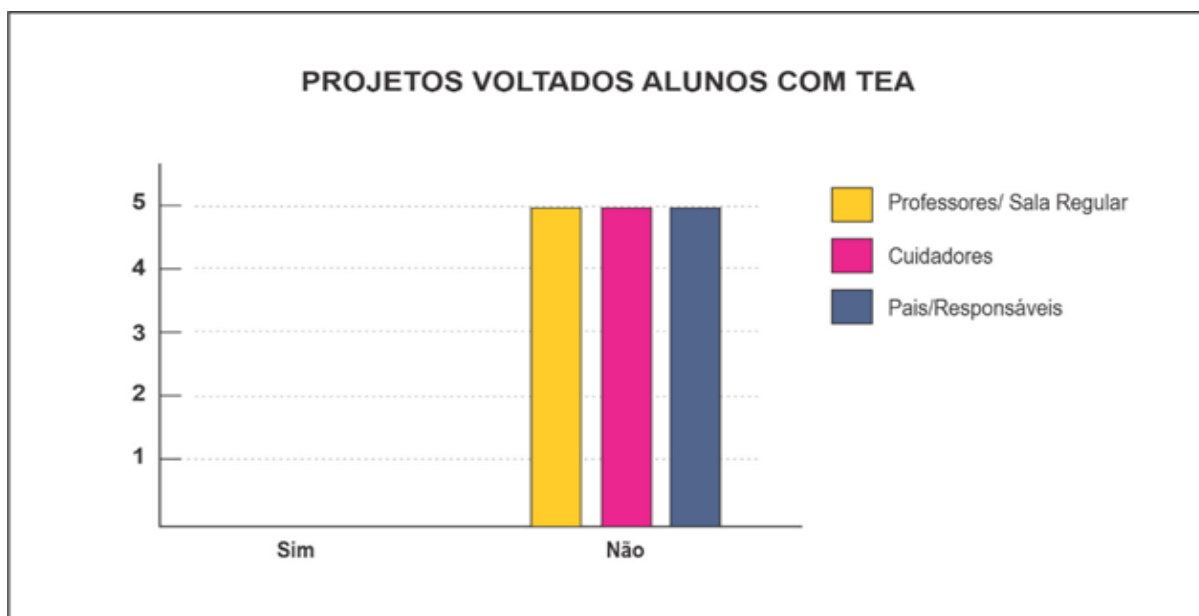
GRÁFICO 02



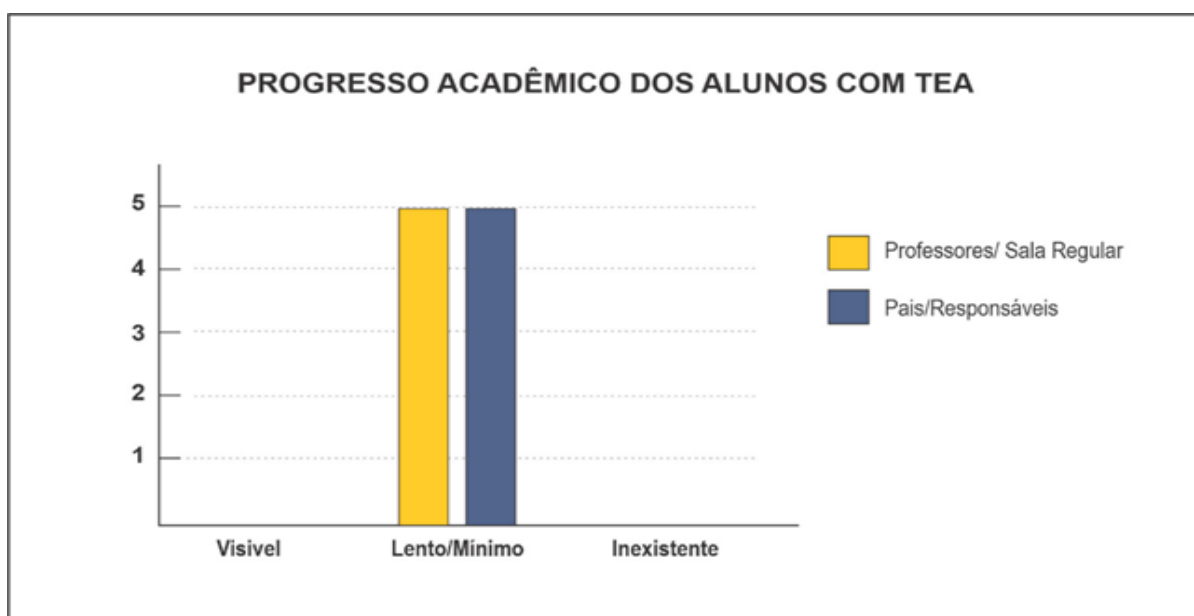
Fonte: autoria própria (2025)

GRÁFICO 03

Fonte: autoria própria (2025)

GRÁFICO 04

Fonte: autoria própria (2025)

GRÁFICO 05

Fonte: autoria própria (2025)