

A HISTÓRIA QUE EU VEJO: A INCLUSÃO NA PRÁTICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO ENSINO DE TEATRO PARA CRIANÇAS

THE STORY I SEE: INCLUSION THROUGH STORYTELLING PRACTICES IN
THEATRE EDUCATION FOR CHILDREN

LA HISTORIA QUE VEO: LA INCLUSIÓN EN LA PRÁCTICA DE LA NARRACIÓN
DE HISTORIAS EN LA ENSEÑANZA DEL TEATRO PARA NIÑOS

Luciellen de Castro Costa¹, João Pereira da Silva², Isabela David de Lima Damasceno³, Elcimar
Simão Martins⁴, Karla Karine Nascimento Fahel Evangelista⁵, Erike Axel da Silva Fahel⁶

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6331

Recibido: 25/07/2026 | Aceptado: 28/07/2026 | Publicación en línea: 29/07/2026.

RESUMO

A contação de histórias constitui uma prática que favorece o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da sensibilidade estética e da construção de significados pelas crianças. Quando articulada ao teatro e à perspectiva bilíngue, amplia as possibilidades de participação, interação e aprendizagem de crianças surdas e ouvintes em um mesmo espaço educativo. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o projeto A História que Eu Vejo contribui para a promoção da inclusão por meio da contação de histórias e de oficinas teatrais bilíngues em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da abordagem da pesquisa-ação, realizada em três escolas públicas localizadas em Brasília (DF), Rio de Janeiro (RJ) e Fortaleza (CE), envolvendo estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciam que as práticas de contação de histórias e as oficinas teatrais favoreceram a interação entre crianças surdas e ouvintes, estimularam a expressão artística, ampliaram o protagonismo infantil e fortaleceram processos inclusivos no contexto escolar. Conclui-se que o projeto reafirma o potencial do teatro e da contação de histórias como estratégias pedagógicas capazes de promover experiências educativas acessíveis, colaborativas e comprometidas com a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Teatro. Educação Inclusiva. Libras. Didática.

¹ Mestre em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.
E-mail: luciellencastro@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7252-4315>

² Mestre em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Itapiúna, Ceará, Brasil.
E-mail: joaopereira.silva@aluno.uece.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7328-9974>

³ Mestre em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Iguatu, Ceará, Brasil.
E-mail: isabela.david@uece.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0214-866X>

⁴ Doutor em Educação, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: elcimar@unilab.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5858-5705>

⁵ Mestre em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.
E-mail: karine.fahel@aluno.uece.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6871-2090>

⁶ Especialista em Educação, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Fortaleza, Ceará, Brasil.
E-mail: erikefahel.aluno@unipampa.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1935-7434>

ABSTRACT

Storytelling is an educational practice that fosters children's imagination, language development, aesthetic sensitivity, and meaning-making. When integrated with theatre and a bilingual approach, it expands opportunities for the participation, interaction, and learning of both deaf and hearing children within the same educational setting. Against this background, this article aims to analyze how the project *The Story I See* contributes to the promotion of inclusion through storytelling and bilingual theatre workshops conducted in Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese. This qualitative study was developed within the framework of action research and carried out in three public schools located in Brasília (Federal District), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), and Fortaleza (Ceará), involving students in the early years of elementary education. The findings indicate that storytelling practices and theatre workshops fostered interaction between deaf and hearing children, encouraged artistic expression, enhanced children's agency, and strengthened inclusive processes within the school context. The study concludes that the project reaffirms the potential of theatre and storytelling as pedagogical strategies capable of promoting accessible, collaborative, and inclusive educational experiences that value diversity.

Keywords: Storytelling. Theatre. Inclusive Education. Brazilian Sign Language (Libras). Didactics.

RESUMEN

La narración de historias constituye una práctica que favorece el desarrollo de la imaginación, el lenguaje, la sensibilidad estética y la construcción de significados en la infancia. Cuando se articula con el teatro y con una perspectiva bilingüe, amplía las oportunidades de participación, interacción y aprendizaje de niños sordos y oyentes en un mismo espacio educativo. Este artículo tiene como objetivo analizar de qué manera el proyecto *La Historia que Veo* contribuye a la promoción de la inclusión mediante la narración de historias y talleres de teatro bilingües en Lengua de Señas Brasileña (Libras) y lengua portuguesa. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada desde el enfoque de la investigación-acción, realizada en tres escuelas públicas ubicadas en Brasília, Río de Janeiro y Fortaleza, con la participación de estudiantes de los primeros años de la educación primaria. Los resultados evidencian que las prácticas de narración de historias y los talleres teatrales favorecieron la interacción entre niños sordos y oyentes, estimularon la expresión artística, fortalecieron el protagonismo infantil y promovieron procesos de inclusión en el contexto escolar. Se concluye que el teatro y la narración de historias constituyen estrategias pedagógicas capaces de promover experiencias educativas accesibles, colaborativas y comprometidas con la valoración de la diversidad.

Palabras clave: Narración de Historias. Educación Teatral. Educación Inclusiva. Lengua de Señas Brasileña (Libras). Educación de Personas Sordas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A narrativa faz parte da vida da criança desde os seus primeiros meses. Antes mesmo de dominar a linguagem oral, a criança estabelece relações com o mundo por meio de gestos, sons, imagens e histórias compartilhadas por familiares, educadores e pela comunidade. Nesse processo, a contação de histórias constitui uma prática cultural que favorece a imaginação, a criatividade, a construção de sentidos e o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva, social e estética.

As crianças, ao escutarem histórias, aguçam habilidades já existentes e desenvolvem outras. Esse processo possibilita novas construções de conhecimento e uma leitura de mundo mais ampla, crítica e significativa. Segundo Abramovich (1997, p. 17), ao ouvirem histórias, as crianças visualizam "sentimentos que têm em relação ao mundo". As narrativas trabalham questões existenciais típicas da infância, como medos, curiosidades, afetos, perdas, descobertas e conflitos, além de ampliarem o repertório cultural e favorecerem a compreensão de diferentes realidades.

Nesse sentido, contar histórias ultrapassa o simples ato de narrar acontecimentos. Trata-se de uma experiência estética e educativa capaz de despertar emoções, estimular a linguagem, fortalecer vínculos e favorecer a constituição da identidade das crianças. Para Benjamin (1994), a narrativa é uma forma de transmissão de experiências que preserva memórias e saberes coletivos, permitindo que diferentes gerações estabeleçam relações com o mundo por meio da escuta e da imaginação. Assim, a contação de histórias configura-se como uma importante estratégia pedagógica, especialmente quando articulada às linguagens artísticas.

O teatro, por sua vez, amplia essas possibilidades ao transformar a narrativa em experiência compartilhada. Por meio do corpo, da voz, do movimento, da expressão e do jogo simbólico, as crianças deixam de ser apenas ouvintes para tornarem-se participantes ativas da história, experimentando diferentes formas de comunicação e de interação. Ao integrar contação de histórias e práticas teatrais, cria-se um ambiente de aprendizagem que valoriza a criatividade, o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento.

A criação desse ambiente favorável à aprendizagem, no que lhe diz respeito, depende de uma mediação docente intencional, sensível às condições concretas das crianças e orientada para a formação humana, especialmente quando deseja-se construir espaços inclusivos, respeitando a heterogeneidade e diversidade infantil. Essa perspectiva fundamenta-se na compreensão da

didática como uma construção teórico-prática atravessada pelas experiências docentes, pelas relações sociais e pelas escolhas ético-políticas que organizam o ensino (Cavalcante, 2024). Nessa direção, articular narrativa, teatro e Libras implica planejar situações em que as crianças possam acessar conhecimentos artísticos, reelaborá-los coletivamente e produzir novas formas de expressão.

Entretanto, em uma sociedade marcada pela intensa presença das tecnologias digitais e pelo consumo acelerado de informações, observa-se uma redução dos espaços destinados à imaginação, à escuta sensível e às experiências coletivas. Quando a criança não encontra oportunidades para desenvolver seu imaginário, brincar simbolicamente e criar narrativas, corre o risco de construir uma relação mais superficial com o conhecimento, limitando sua capacidade crítica, criativa e sensível diante da realidade.

Nesse contexto, torna-se necessário ampliar as oportunidades de aprendizagem que privilegiem experiências presenciais, interativas e sensíveis, capazes de estimular a imaginação, a criatividade e a participação das crianças. Embora as tecnologias digitais ofereçam importantes possibilidades educativas, seu uso intensivo tem suscitado debates sobre a necessidade de equilibrar experiências mediadas por telas com práticas que valorizem a interação humana, a expressão corporal e a construção coletiva do conhecimento. Assim, a contação de histórias, o teatro e o resgate das brincadeiras da infância configuram-se como estratégias pedagógicas que favorecem uma aprendizagem mais dinâmica, inclusiva, participativa e significativa.

Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes quando se pensa na educação inclusiva. Embora o acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares tenha avançado significativamente nas últimas décadas, a garantia da permanência e da aprendizagem ainda representa um desafio para os sistemas de ensino. No caso das crianças surdas, muitas práticas pedagógicas permanecem centradas na oralidade, restringindo as possibilidades de participação efetiva e de interação com os demais estudantes.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), intensificaram-se as discussões sobre a inclusão de estudantes que necessitam de apoios educacionais específicos nas classes comuns da rede regular de ensino, especialmente nas escolas públicas. Posteriormente, outros marcos legais, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, fortaleceram o direito linguístico da comunidade surda e impulsionaram novas reflexões sobre práticas pedagógicas acessíveis e bilíngues.

Contudo, incluir não significa apenas garantir a matrícula de um estudante surdo em uma turma regular. É necessário promover experiências educativas que reconheçam a Libras como primeira língua dessas crianças, assegurem condições de participação e valorizem diferentes formas de aprender e de se comunicar. Nesse contexto, a arte e o teatro se apresentam como importantes aliados na construção de propostas pedagógicas inclusivas, pois possibilitam múltiplas formas de expressão, interação e produção de sentidos.

Essa compreensão aproxima a inclusão de uma didática comprometida com a democratização do conhecimento. Para Saviani (2019), a educação escolar cumpre uma função decisiva quando assegura aos sujeitos o acesso às formas mais elaboradas do saber produzido historicamente, sem desconsiderar as condições sociais em que o ensino se realiza. No projeto que apresentamos neste trabalho, esse princípio se concretiza quando a Libras deixa de ocupar uma posição periférica e passa a integrar o próprio conteúdo, a linguagem e a organização das experiências teatrais.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão: De que maneira a contação de histórias bilíngue em Libras e Língua Portuguesa, articulada às oficinas teatrais desenvolvidas no projeto *A História Que Eu Vejo*, contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas voltadas a crianças surdas e ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A partir do questionamento, desenvolveu-se o projeto *A História Que Eu Vejo*, concebido com o propósito de posicionar a Língua Brasileira de Sinais como protagonista no universo da contação de histórias, articulando-a ao teatro como linguagem artística e educativa. Essa proposta se fundamenta na perspectiva freireana de educação, ao compreender que "os educandos são sujeitos de sua própria aprendizagem na medida em que se tornam conscientes dessa ação. Não são recipientes a serem enchidos, mas construtores de saberes" (Freire, 1996, p. 33).

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição da contação de histórias bilíngue em Libras e Língua Portuguesa, articulada às oficinas teatrais desenvolvidas no projeto *A História Que Eu Vejo*, para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas voltadas a crianças surdas e ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, busca-se: (i) compreender os princípios didático-pedagógicos que orientam a organização das práticas de contação de histórias e das oficinas teatrais bilíngues; (ii) analisar as estratégias de mediação didática empregadas para favorecer a participação equitativa de crianças surdas e ouvintes, tendo a Libras e a Língua Portuguesa como línguas de instrução e interação; e (iii) discutir as contribuições dessas práticas para a construção de uma didática inclusiva, capaz de

promover a acessibilidade comunicacional, o protagonismo infantil, a interação entre os estudantes e o fortalecimento dos processos de inclusão escolar.

O artigo está organizado em seis seções. Após esta introdução, apresentam-se os referenciais teóricos que sustentam a investigação, os procedimentos metodológicos da pesquisa, fundamentados na abordagem qualitativa e na pesquisa-ação. Em seguida, a apresentação e análise dos resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências que fundamentam o estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Arte, Experiência e Formação Humana

As diferentes linguagens artísticas ocupam papel central no desenvolvimento infantil por ampliarem as formas de perceber, interpretar e comunicar o mundo. Antes mesmo da apropriação da escrita, a criança produz significados por meio do corpo, do desenho, da música, das brincadeiras, da dramatização e da narrativa. Nesse processo, a arte deixa de ser apenas um recurso metodológico para constituir-se como uma forma de produção de conhecimento e de formação humana.

Para Josso (2004), as histórias na infância integram os primeiros processos de aprendizagem, pois permitem que a criança atribua sentido às experiências vividas e compreenda simbolicamente a realidade. Segundo a autora, os contos constituem referências importantes na construção da identidade, uma vez que favorecem a elaboração das experiências e das formas de compreender a vida.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Larrosa (2002), para quem a experiência não corresponde simplesmente ao que acontece ao sujeito, mas ao que o atravessa e produz transformações. A aprendizagem ocorre quando os acontecimentos deixam marcas, provocam deslocamentos e possibilitam novas formas de interpretar a si mesmo e ao outro. Nessa perspectiva, as práticas artísticas criam condições para que a experiência educativa seja vivida de maneira sensível, crítica e significativa.

Ampliando essa discussão, Passeggi (2011), afirma que a experiência é constituída pelo processo de atribuição de sentidos aos acontecimentos vividos. Assim, mais do que realizar atividades, importa compreender como as crianças interpretam, reelaboram e compartilham

aquilo que vivenciam. A narrativa, nesse contexto, assume importante função pedagógica ao permitir que os estudantes expressem sentimentos, memórias, conhecimentos e diferentes formas de compreender o mundo.

Sob essa perspectiva, a arte favorece processos educativos que reconhecem a criança como sujeito de criação, capaz de produzir cultura e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Teatro e Mediação Pedagógica

Entre as diferentes linguagens artísticas, o teatro apresenta grande potencial educativo por integrar corpo, imaginação, linguagem, movimento e interação social. Diferentemente de práticas centradas na reprodução de conteúdos, a experiência teatral convida os estudantes a assumirem posições de autoria, criação e reflexão sobre si mesmos e sobre o mundo.

Boal (1996) compreende a teatralidade como uma capacidade inerente ao ser humano, que possibilita ao sujeito observar suas próprias ações, imaginar alternativas e transformar sua realidade. Ao reconhecer-se como sujeito de sua própria experiência, o indivíduo amplia sua capacidade crítica e desenvolve novas possibilidades de ação.

Posteriormente, Boal (2009) reforça essa concepção ao afirmar que o teatro constitui uma vocação humana, não sendo exclusivo daqueles que atuam profissionalmente na área. Todos os sujeitos possuem potencial para criar, representar e transformar experiências por meio da linguagem teatral. Essa compreensão desloca o teatro da perspectiva meramente técnica para reconhecê-lo como linguagem de formação humana.

Nessa mesma direção, Icicle (2009) destaca que ensinar teatro ultrapassa o desenvolvimento de habilidades artísticas, pois contribui para a formação ética, social e cidadã dos estudantes. As pedagogias teatrais criam espaços de escuta, diálogo, cooperação e participação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e da convivência coletiva, compreensão que é reforçada por Cartaxo (2001), ao afirmar que as linguagens artísticas não representam apenas instrumentos para ensinar outros conteúdos, mas constituem, elas próprias, processos educativos. Ao criar, interpretar e experimentar diferentes formas de expressão, a criança produz conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre a realidade, articulando pensamento, emoção e ação.

Nessa perspectiva, o teatro configura-se como uma importante mediação didática, capaz

de promover experiências inclusivas que valorizam a participação, o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento.

Educação Bilíngue e Inclusão da Criança Surda

As discussões contemporâneas sobre educação inclusiva evidenciam que garantir o acesso da criança surda à escola não assegura, por si só, sua participação efetiva nos processos de aprendizagem. A inclusão exige práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas, culturais e identitárias de cada comunidade.

No caso da comunidade surda, que nos interessa nesse estudo, Skliar (2000) aponta que a Língua Brasileira de Sinais constitui o principal elemento de identificação. É por meio dela que os sujeitos compartilham experiências, constroem conhecimentos e desenvolvem suas competências linguísticas, cognitivas e comunicativas. Essa perspectiva rompe com a visão clínica da surdez centrada na deficiência e reconhece os surdos como integrantes de uma comunidade linguística e cultural específica.

Nesse sentido, a proposta bilíngue compreende a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Conforme defendem Moura (1993) e Quadros (1997), essa organização linguística favorece o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças surdas, permitindo-lhes participar tanto da comunidade surda quanto da sociedade ouvinte.

É importante destacar que os objetivos da educação inclusiva somente serão alcançados quando a condição linguística da criança surda for efetivamente considerada no planejamento pedagógico (Lacerda, 2000). Não basta assegurar seu ingresso na escola, mas, sobretudo, sua permanência e engajamento em todos os âmbitos; é necessário reorganizar práticas, metodologias e currículos de modo que a Libras esteja presente na produção do conhecimento e não apenas na tradução dos conteúdos. Essa compreensão desloca a acessibilidade de uma perspectiva adaptativa para uma perspectiva estrutural. A inclusão passa a ser entendida como princípio organizador da prática pedagógica, orientando desde o planejamento das atividades até as formas de interação, avaliação e participação dos estudantes.

Didática e Práticas Pedagógicas Inclusivas

Pensar práticas pedagógicas inclusivas implica compreender a didática como um processo de mediação entre os conhecimentos produzidos historicamente e as formas pelas quais os estudantes se apropriam deles. Nessa perspectiva, o ensino não se reduz à aplicação de métodos ou técnicas, mas envolve escolhas pedagógicas que consideram as especificidades dos sujeitos e os objetivos formativos da educação.

Ao articular teatro, contação de histórias e educação bilíngue, o professor organiza situações didáticas que favorecem diferentes formas de comunicação, expressão e aprendizagem. A mediação docente deixa de estar centrada exclusivamente na oralidade e passa a incorporar múltiplas linguagens, reconhecendo o corpo, a imagem, o gesto, a narrativa e a Libras como formas legítimas de produção de conhecimento.

Dessa forma, as práticas artísticas assumem papel relevante na construção de uma didática inclusiva, pois ampliam as possibilidades de participação de crianças surdas e ouvintes em condições de maior equidade. Ao favorecer experiências de autoria, diálogo e criação coletiva, o ensino do teatro e a contação de histórias contribuem para transformar a sala de aula em um espaço de produção cultural, convivência e formação humana, no qual a diversidade deixa de ser compreendida como obstáculo e passa a constituir elemento estruturante do processo educativo.

METODOLOGIA

Segundo Minayo (1994, p. 18), "toda investigação se inicia por um problema, com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores". Partindo desse pressuposto, esta pesquisa foi orientada pela seguinte questão: de que maneira a contação de histórias bilíngue em Libras e Língua Portuguesa, articulada às oficinas teatrais desenvolvidas no projeto *A História Que Eu Vejo*, contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas voltadas a crianças surdas e ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para responder esse questionamento, adotou-se uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos investigados envolvem relações humanas, processos educativos, experiências estéticas e produções de sentido que não podem ser reduzidos a dados quantitativos. Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças, atitudes e relações sociais, buscando compreender os

fenômenos em sua complexidade.

Martins (2014, p. 24) acrescenta que a pesquisa qualitativa favorece "a compreensão dos comportamentos a partir dos próprios sujeitos da pesquisa", permitindo analisar como as experiências são vivenciadas pelos participantes. Nessa perspectiva, essa abordagem possibilitou compreender os processos de criação artística, as relações estabelecidas entre crianças surdas e ouvintes e os significados produzidos ao longo do desenvolvimento das oficinas.

Como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa-ação, uma vez que esse método promove uma relação indissociável entre investigação e intervenção. Diferentemente de pesquisas que apenas descrevem a realidade, a pesquisa-ação busca compreender os fenômenos ao mesmo tempo em que propõe transformações no contexto investigado, envolvendo pesquisadores e participantes na construção coletiva do conhecimento.

Em consonância com Martins (2014), a pesquisa-ação integra teoria e prática, valorizando a participação ativa dos sujeitos em todas as etapas do processo investigativo. Fundamenta-se na colaboração, na reflexão crítica e na construção compartilhada de soluções para os problemas identificados, tendo como finalidade não apenas compreender determinada realidade, mas também contribuir para sua transformação. Nessa perspectiva, os participantes deixam de ser meros objetos de investigação para assumirem o papel de sujeitos ativos na produção do conhecimento.

Essa escolha metodológica mostrou-se adequada ao projeto *A História Que Eu Vejo*, uma vez que sua própria concepção parte da construção coletiva entre equipe artística, crianças e professores, permitindo constantes adaptações das oficinas conforme as necessidades observadas durante o processo.

O projeto foi desenvolvido em três escolas públicas, localizadas nas cidades de Brasília (DF), Rio de Janeiro (RJ) e Fortaleza (CE), envolvendo estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre crianças surdas e ouvintes. A equipe de execução foi composta por diretora artística, atores, músico e consultora de acessibilidade, responsável por acompanhar todas as etapas da proposta pedagógica e assegurar que as atividades contemplassem as especificidades linguísticas e culturais das crianças surdas.

A metodologia das oficinas foi organizada em etapas progressivas, estruturadas a partir de princípios didático-pedagógicos que articulavam experimentação, criação coletiva, mediação artística e acessibilidade linguística. Inicialmente, a equipe apresentava uma contação de histórias em Língua Brasileira de Sinais (Libras), proporcionando às crianças o contato com uma narrativa

em que a língua visual-espacial ocupava lugar de protagonismo. Esse primeiro momento buscava ampliar o repertório artístico dos participantes e demonstrar diferentes possibilidades de construção narrativa por meio da expressão corporal, das classificações, das expressões faciais e dos recursos próprios da Libras.

Na sequência, as crianças eram convidadas a desenvolver suas próprias narrativas. O processo envolvia atividades de criação textual, experimentação teatral, construção de objetos cênicos, exploração musical e criação de elementos visuais para compor as histórias. As propostas eram desenvolvidas por meio de jogos teatrais, atividades colaborativas e situações de resolução criativa de problemas, favorecendo a aprendizagem pela experiência, pela interação e pela construção coletiva do conhecimento. Paralelamente, eram realizadas práticas voltadas ao reconhecimento do corpo como instrumento de comunicação e expressão, favorecendo o desenvolvimento da consciência corporal, da expressividade e da performance.

Ao longo das oficinas, tanto crianças surdas quanto ouvintes assumiam o protagonismo da criação artística, participando das decisões relacionadas aos personagens, cenários, figurinos, sonoplastia e formas de apresentação. Mais do que reproduzir histórias, os participantes tornavam-se autores de suas próprias narrativas, compartilhando experiências, memórias, vivências familiares, aspectos de suas identidades culturais e novas aprendizagens.

As histórias produzidas eram constantemente incentivadas a dialogar com a diversidade cultural presente nos grupos participantes. Durante a oficina de produção textual, a equipe adotava uma postura de escuta sensível, compreendendo que cada narrativa, fosse construída em Língua Portuguesa ou em Libras, revelava aspectos das experiências, dos repertórios e das formas de compreender o mundo de cada criança. Essa perspectiva reconhece a narrativa infantil como uma importante forma de expressão de subjetividades e de produção de conhecimento.

Com o intuito de ampliar a acessibilidade das atividades, foram utilizados diversos recursos pedagógicos e cênicos, entre eles ilustrações, vídeos, objetos de cena, figurinos, elementos táteis e sonoros, instrumentos musicais e um tablado de vibração, permitindo que as crianças surdas percebessem, por meio das vibrações, aspectos rítmicos das apresentações musicais. Esses recursos favoreceram diferentes formas de participação, respeitando as especificidades linguísticas e sensoriais dos participantes.

A produção dos dados ocorreu ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, por meio da observação participante, de registros produzidos pela equipe, das narrativas elaboradas pelas crianças e das reflexões construídas coletivamente durante as oficinas. A análise dos dados

privilegiou a compreensão dos processos de interação, das estratégias de mediação didática, das práticas de inclusão desenvolvidas e das potencialidades da contação de histórias bilíngue como prática de ensino do teatro.

Como destaca Martins (2014, p. 35), "os temas metodológicos da pesquisa-ação conjugam características essenciais que favorecem o diálogo entre teoria e prática, possibilitando uma efetiva participação dos sujeitos no processo de concepção e de desenvolvimento das atividades". Nessa perspectiva, a pesquisa não se limitou à análise de uma experiência educativa, mas constituiu-se como um processo formativo, no qual investigação, intervenção e prática pedagógica se desenvolveram de maneira articulada. Assim, buscou-se construir, juntamente com os participantes, uma proposta didático-pedagógica fundamentada na inclusão, no protagonismo infantil e no reconhecimento da Libras como língua de criação, expressão e produção de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As políticas públicas de acessibilidade no Brasil têm avançado nas últimas décadas, ampliando o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e incentivando a construção de práticas culturais e educacionais mais inclusivas. Leis como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), aliadas a mecanismos de fomento, como o Fundo de Apoio à Cultura (FAC), a Lei Paulo Gustavo e editais específicos voltados para a infância e a acessibilidade, têm possibilitado o desenvolvimento de iniciativas que buscam democratizar o acesso à educação, às artes e à cultura. Entretanto, apesar desses avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a acessibilidade deixe de ser compreendida apenas como adaptação e passe a integrar a concepção dos projetos desde sua origem.

No campo das artes, ainda é comum encontrar propostas que incorporam recursos de acessibilidade apenas após sua elaboração, por meio da inserção de intérpretes de Libras, audiodescrição ou materiais em braile. Embora esses recursos sejam fundamentais, eles nem sempre garantem uma participação efetiva das pessoas com deficiência. Como dito anteriormente, no caso da comunidade surda, é necessário reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de criação, produção artística e construção do conhecimento, e não apenas como instrumento de tradução da língua portuguesa.

Foi justamente a partir dessa perspectiva que nasceu o projeto *A História Que Eu Vejo*. Em 2021, a proposta foi contemplada pelo Fundo de Apoio à Cultura (FAC) do Distrito Federal e desenvolvida na Escola Bilíngue de Taguatinga. Em 2024, a experiência foi ampliada para uma escola pública do Rio de Janeiro, por meio do Edital de Apoio à Arte-Educação da Lei Paulo Gustavo. Posteriormente, o projeto chegou à cidade de Fortaleza, sendo selecionado pelo 3º Edital Cultura Infância, permitindo que a metodologia fosse experimentada em diferentes contextos educacionais.

Apesar das especificidades de cada território, os resultados mostraram-se convergentes. Em todas as escolas participantes, a contação de histórias bilíngue articulada ao teatro favoreceu processos de interação, cooperação e criação coletiva entre crianças surdas e ouvintes. Esse resultado demonstra que a proposta possui potencial de adaptação a diferentes contextos escolares, mantendo seus princípios didático-pedagógicos e sua capacidade de promover práticas inclusivas.

Um dos principais resultados observados foi a transformação das relações estabelecidas entre os participantes. Em diferentes momentos das oficinas, verificou-se que estudantes surdos e ouvintes, embora compartilhassem o mesmo espaço escolar, estabeleciam poucas interações espontâneas. Frequentemente, a comunicação da criança surda restringia-se ao intérprete de Libras ou ao professor, revelando que a convivência física não assegura, por si só, processos efetivos de inclusão.

Esse resultado corrobora as reflexões de Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão exige a reorganização das práticas pedagógicas para garantir a participação de todos os estudantes nos processos de aprendizagem. Nas oficinas, ao posicionar a Libras como elemento central da narrativa e da criação teatral, observou-se uma mudança significativa nessa dinâmica. As crianças ouvintes passaram a demonstrar interesse pela língua de sinais, buscando aprender novos sinais para dialogar com os colegas surdos. Em diversos momentos, foram as próprias crianças surdas que assumiram o papel de ensinar Libras aos colegas, ressignificando as relações de aprendizagem e valorizando seus conhecimentos linguísticos e culturais.

Essa experiência dialoga com a perspectiva freireana de educação, segundo a qual o conhecimento é construído na relação entre sujeitos e não transmitido de forma unilateral (Freire, 1996). Ao mesmo tempo, aproxima-se da compreensão de Cavalcante (2024) sobre a didática como prática de mediação, na qual o professor organiza situações de aprendizagem capazes de favorecer a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Outro resultado significativo refere-se ao protagonismo infantil. Diferentemente de propostas centradas na reprodução de histórias previamente definidas pelos adultos, o projeto estimulou a autoria desde os primeiros encontros. As crianças participaram da criação das narrativas, da construção de personagens, da elaboração de objetos cênicos, da exploração de elementos sonoros e visuais e da definição das formas de apresentação. Observou-se que tanto crianças surdas quanto ouvintes mobilizaram experiências pessoais, memórias familiares, brincadeiras, referências culturais e aspectos de seu cotidiano para compor suas histórias, evidenciando que a narrativa constitui também um processo de elaboração de experiências e de construção de identidades.

Sob a perspectiva didática, esse protagonismo não significou ausência de intencionalidade pedagógica. Ao contrário, a atuação dos educadores mostrou-se fundamental na organização das mediações, na seleção dos jogos teatrais, na condução das atividades e na criação de situações que favorecessem a aprendizagem colaborativa. Conforme destacam Oliveira et al. (2024), a participação ativa dos estudantes depende de uma ação docente planejada, capaz de transformar experiências espontâneas em oportunidades de produção de conhecimento. Nesse sentido, os resultados reforçam que a construção de uma didática inclusiva exige mediações conscientes, organizadas e comprometidas com a democratização do acesso aos conhecimentos artísticos.

O teatro também se revelou um importante mediador dos processos inclusivos. A ampliação das possibilidades comunicativas para além da linguagem verbal permitiu que expressões faciais, gestos, movimentos, ritmos, espacialidade e recursos visuais passassem a compor as narrativas de forma integrada. O corpo assumiu papel central tanto como linguagem artística quanto como instrumento de comunicação, favorecendo uma participação mais equitativa entre crianças surdas e ouvintes.

Observou-se ainda um fortalecimento da autonomia dos participantes. Ao longo das oficinas, as crianças deixaram de ocupar exclusivamente o lugar de espectadoras para assumirem o papel de criadoras, tomando decisões sobre personagens, cenários, objetos cênicos e formas de apresentação. Paralelamente, verificaram-se avanços na socialização, na cooperação e no respeito às diferenças. Crianças que inicialmente demonstravam insegurança para se comunicar passaram a participar das atividades coletivas com maior confiança, estabelecendo novas formas de interação mediadas pela Libras, pelo teatro e pela contação de histórias.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel da Libras na organização didática das atividades. Os resultados indicam que, quando a língua de sinais deixa de ocupar uma função exclusivamente tradutória e passa a integrar a própria concepção pedagógica das oficinas, ampliam-se significativamente as possibilidades de interação direta entre crianças surdas e ouvintes. Dessa forma, o intérprete deixa de ser o único mediador da comunicação, favorecendo relações mais horizontais entre os participantes e fortalecendo o reconhecimento da Libras como língua de criação, expressão e produção de conhecimento.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a contação de histórias bilíngue, articulada ao ensino de teatro, constitui uma estratégia potente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A proposta favoreceu a interação entre crianças surdas e ouvintes, fortaleceu vínculos, ampliou a acessibilidade comunicacional, estimulou a criação artística e reafirmou o potencial da didática como elemento estruturante da inclusão. Esses achados dialogam com Saviani (2019), ao evidenciar que a democratização do acesso ao conhecimento depende de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas, e com Cavalcante (2024), ao reafirmar a didática como campo de escolhas, mediações e criação docente.

Como limitação deste estudo, destaca-se que a pesquisa foi realizada em apenas três escolas públicas, envolvendo um número específico de participantes em apenas um nível educacional, o Ensino Fundamental – anos iniciais. Além disso, o acompanhamento concentrou-se no período de desenvolvimento das oficinas, não sendo possível avaliar os impactos da proposta em médio e longo prazo sobre os processos de inclusão escolar.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem os efeitos da contação de histórias bilíngue e das práticas teatrais em outros níveis de ensino, em diferentes contextos socioculturais e com acompanhamento longitudinal dos participantes. Também se mostra relevante aprofundar estudos sobre a formação docente para a construção de didáticas inclusivas que integrem a Libras, o teatro e outras linguagens artísticas como estratégias permanentes de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar de que modo a contação de histórias bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa, articulada às oficinas teatrais desenvolvidas no projeto *A História Que Eu Vejo*, contribui para a construção de práticas

pedagógicas inclusivas voltadas a crianças surdas e ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados alcançados permitem afirmar que a articulação entre teatro, contação de histórias e Libras constitui uma estratégia didático-pedagógica potente para promover a inclusão, a participação ativa dos estudantes e a ampliação das possibilidades de aprendizagem em contextos escolares diversos.

A pesquisa evidenciou que a centralidade da Libras na organização das atividades favoreceu a aproximação entre crianças surdas e ouvintes, fortalecendo processos de interação, cooperação e reconhecimento da diversidade linguística e cultural. Ao deixar de ocupar apenas a função de tradução e passar a integrar a própria concepção pedagógica das oficinas, a Libras possibilitou relações mais horizontais entre os participantes, ampliando as oportunidades de comunicação, criação e construção compartilhada do conhecimento.

Outro achado relevante refere-se à dimensão didática da proposta. Os resultados demonstraram que o protagonismo infantil não decorre da ausência de mediação docente, mas da organização intencional de práticas pedagógicas que favorecem a experimentação, o diálogo, a autoria e a criação coletiva. Nesse sentido, os jogos teatrais, a contação de histórias bilíngue e as atividades de criação artística constituíram mediações capazes de transformar as experiências das crianças em oportunidades de aprendizagem, reafirmando a didática como um campo de escolhas, planejamento e intervenção comprometido com a democratização do conhecimento.

A pesquisa também demonstrou que o teatro amplia as possibilidades de comunicação ao valorizar o corpo, o movimento, a expressão facial, os recursos visuais e a espacialidade como linguagens de criação e interação. Essa característica favoreceu uma participação mais equitativa entre crianças surdas e ouvintes, evidenciando que práticas artísticas concebidas desde sua origem sob a perspectiva da acessibilidade produzem impactos que vão além da aprendizagem de conteúdos, alcançando dimensões relacionadas ao pertencimento, à autonomia, à cooperação e ao fortalecimento dos vínculos sociais.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam as contribuições da pesquisa-ação como metodologia capaz de articular investigação, intervenção e produção coletiva do conhecimento, ao mesmo tempo em que dialogam com as concepções de Freire (1996), Saviani (2019) e Cavalcante (2024) sobre a construção de práticas educativas fundamentadas na participação, na mediação pedagógica e no acesso democrático ao conhecimento. Assim, o estudo amplia as discussões acerca das potencialidades da arte e da didática na construção de processos inclusivos,

evidenciando que a acessibilidade deve constituir um princípio estruturante do planejamento pedagógico e não apenas um recurso complementar.

Embora os resultados sejam promissores, este estudo apresenta limitações relacionadas ao número de contextos investigados e ao período de acompanhamento das ações, não sendo possível avaliar os impactos da proposta em longo prazo. Dessa forma, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a investigação para diferentes etapas da Educação Básica, outros contextos socioculturais e processos de formação docente, aprofundando as discussões sobre a integração entre Libras, teatro e didática na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Conclui-se, portanto, que o projeto *A História Que Eu Vejo* evidencia o potencial da contação de histórias bilíngue e do teatro como linguagens capazes de promover uma educação comprometida com a inclusão, o protagonismo infantil e a valorização das diferenças. Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de políticas públicas, projetos culturais e práticas educativas que compreendam a acessibilidade como fundamento da ação pedagógica, assegurando às crianças surdas e ouvintes o direito de aprender, criar, narrar suas próprias histórias e participar, em condições de equidade, da produção artística e da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: [10/09/2024].

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CARTAXO, Carlos. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Didática**: mosaicos da experiência docente. Fortaleza: EdUECE, 2024.

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

ICLE, Gilberto. **Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral**: verdade, urgência, movimento. O Percevejo, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 2-9, 2009. Disponível em: <https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525/461>. Acesso em: 13 jul. 2026.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras.Educ.** [online]. 2002, n19. ISSN 1413-2478.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental / Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria. Cecília de Sousa. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 1993.

OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves De *et al.*. A didática crítica como instrumento de humanização: reflexões sobre os (des)caminhos da formação e do trabalho docente no contexto contemporâneo. **Anais do ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/116336>. Acesso em: 21/07/2026.

PASSEGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 33, pp. 111-125, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.