

# Para além do atendimento educacional especializado: vivências psicodramáticas com crianças com neurodivergências

Maria Jade Pohl Sanches<sup>1\*</sup> 

## RESUMO

Este artigo apresenta uma prática realizada em 2022 no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola privada em Santa Maria/RS, com dez crianças com neurodivergências. Com base nas observações iniciais, a professora identificou o psicodrama como abordagem potente para promover vivências criativas voltadas ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo. O objetivo principal é analisar como o psicodrama pode favorecer a inclusão e a autoconfiança das crianças com neurodivergência no contexto do AEE. Trata-se de um estudo de caso, com base na prática docente e na observação participante. Como resultado, observou-se maior espontaneidade, vínculo entre os participantes, ampliação da expressão subjetiva e engajamento nas atividades escolares, indicando o potencial do psicodrama como abordagem metodológica inclusiva e transformadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicodrama; Inclusão; Atendimento educacional especializado.

Beyond specialized educational services: psychodramatic experiences with children with neurodivergences

## ABSTRACT

This article presents a practice carried out in 2022 in the Specialized Educational Service (AEE) of a private school in Santa Maria-RS, with ten children with neurodivergence. Based on initial observations, the teacher identified psychodrama as a powerful approach to promote creative experiences focused on emotional, social, and cognitive development. The main objective is to analyze how psychodrama can favor the inclusion and self-confidence of children with neurodivergence in the context of the AEE. This is a case study, based on teaching practice and participant observation. As a result, greater spontaneity, bonding among participants, expansion of subjective expression, and greater engagement in school activities were observed, indicating the potential of psychodrama as an inclusive and transformative methodological approach.

**KEYWORDS:** Psychodrama; Inclusion; Specialized educational service.

Más allá de los servicios educativos especializados: experiencias psicodramáticas con niños con neurodivergencias

## RESUMEN


Este artículo presenta una práctica realizada en 2022 en el Servicio Educativo Especializado (SEE) de una escuela privada en Santa Maria-RS, con diez niños con neurodivergencia. A partir de observaciones iniciales, la profesora identificó el psicodrama como un enfoque eficaz para promover experiencias creativas centradas en el desarrollo emocional, social y cognitivo. El objetivo principal es analizar cómo el psicodrama puede favorecer la inclusión y la autoconfianza de los niños con neurodivergencia en el contexto del SEE. Se trata de un estudio de caso, basado en la práctica docente y la observación participante. Como resultado, se observó mayor espontaneidad, vínculos entre los participantes, expansión de la expresión subjetiva y mayor participación en las actividades escolares, lo que indica el potencial del psicodrama como enfoque metodológico inclusivo y transformador.

**PALABRAS CLAVE:** Psicodrama; Inclusión; Servicio educativo especializado.

1. Universidade Federal da Bahia  – Centro de Educação – Mestrado em Educação – Salvador (BA), Brasil.

\*Autora correspondente: [jade.pohl.sanches@gmail.com](mailto:jade.pohl.sanches@gmail.com)

Recebido: 28 maio 2025 | Aceito: 7 fev. 2026

Editor de seção: Paulo Bareicha 

## INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a temática central “o psicodrama no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, com base em uma prática desenvolvida em 2022, em uma escola privada localizada no município de Santa Maria/RS. O estudo envolveu o atendimento educacional especializado a dez crianças com diferentes neurodivergências<sup>1</sup>, cujas especificidades serão detalhadas ao longo do artigo, e explora como o psicodrama pode contribuir para a inclusão, o desenvolvimento subjetivo e o protagonismo dessas crianças.

Durante as primeiras semanas de observação, constatou-se que os alunos, com idades variadas e diagnósticos diversos, enfrentavam desafios significativos de exclusão. Essa exclusão se manifestava não apenas nas interações com os colegas, mas também, ainda que de forma não intencional, por parte das professoras regentes, que demonstravam dificuldades em compreender e atender adequadamente às necessidades específicas de cada criança. O desconforto em lidar com tais “peculiaridades” evidenciava a necessidade de uma abordagem pedagógica mais sensível, expressiva e afetiva.

Nesse contexto, o psicodrama emergiu como uma proposta potente para a reinvenção do espaço pedagógico. Criado por Moreno (1975), o psicodrama é uma metodologia que utiliza a dramatização como recurso terapêutico e educativo, permitindo que os sujeitos expressem seus conflitos, desejos e suas experiências por meio de cenas espontâneas. No AEE, o psicodrama se mostrou especialmente eficaz por proporcionar um espaço simbólico onde as crianças puderam assumir papéis, construir narrativas e reelaborar situações vividas, favorecendo o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se nos princípios do psicodrama moreniano e nas contribuições de Costa e Vanin (2005), que compreendem o brincar como um espaço transicional de elaboração subjetiva e construção de sentido, essencial ao amadurecimento emocional e à constituição do self, oferecendo à criança a possibilidade de experimentar a realidade de forma segura e criativa. Essa concepção dialoga diretamente com o psicodrama, que também valoriza o ato espontâneo e o encontro autêntico como caminhos para o desenvolvimento humano.

Além disso, recorre-se à perspectiva crítica de Lepsch (2015), que defende a criação de espaços de reflexão e reinvenção das práticas educativas, promovendo o protagonismo infantil. Para a autora, é necessário tensionar os modelos normativos e abrir caminho para abordagens que considerem as singularidades de cada sujeito, estimulando a expressão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Entre as estratégias metodológicas adotadas, o psicodrama foi utilizado como prática central no atendimento, por meio de jogos dramáticos, criação de personagens, dramatização de situações do cotidiano e construção de cenas espontâneas. O brincar, nesse caso, foi compreendido não apenas como ato lúdico, mas como linguagem dramática e simbólica capaz de revelar conteúdos subjetivos e promover reorganizações internas.

A partir dessa experiência, emergiu a seguinte questão de pesquisa: Como propor o psicodrama no ensino de crianças em processo de inclusão, indo além das práticas tradicionais do AEE? Para responder a essa questão, definiu-se como objetivo principal investigar o potencial do psicodrama como abordagem interdisciplinar no atendimento educacional especializado, com vistas a fortalecer o protagonismo infantil, favorecer a inclusão e promover o desenvolvimento integral em contextos educacionais inclusivos.

Esta pesquisa ancora-se na experiência profissional do autor, respeitando os princípios éticos conforme Resolução n.º 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que afirma:

Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema [Comitê de Ética em Pesquisa] CEP/[Comissão Nacional de Ética em Pesquisa] CONEP: VII – pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (Conselho Nacional de Saúde, 2016, Art. 1º, inciso VII).

Esta investigação, de natureza qualitativa, configura-se como um *estudo de caso*, utilizando a experiência docente como fonte de dados e campo empírico para análise. O estudo apoia-se em registros reflexivos, observações sistemáticas e descrições analítico-interpretativas produzidas ao longo do acompanhamento do grupo. A análise desse caso busca problematizar

questões relacionadas aos processos de expressão, socialização e aprendizagem, evidenciando como a intervenção realizada ultrapassa o uso tradicional de jogos didáticos e abre espaço para novas formas de interação e construção de sentidos no contexto educativo.

Além de compartilhar reflexões sobre a prática docente, a investigação busca provocar deslocamentos no modo como a escola compreende a neurodivergência, incentivando professores, gestores e pesquisadores a considerarem metodologias criativas e colaborativas como parte integrante das políticas de inclusão e do cotidiano pedagógico.

## O psicodrama para além da sala de recursos

O teatro espontâneo, desenvolvido com base nas contribuições de Jacob Levy Moreno (1983), médico, psicólogo e fundador do psicodrama, é uma modalidade que se destaca pela sua estrutura aberta e criativa, na qual não há roteiros fixos ou ensaios prévios. Nesse formato, a encenação é construída no momento presente, de acordo com as experiências e emoções vividas pelos próprios participantes, que criam a narrativa de forma orgânica e espontânea. Essa característica central confere ao teatro espontâneo uma riqueza singular, pois ele emerge diretamente das vivências subjetivas e do imaginário coletivo do grupo (Moreno, 1983).

A técnica psicodramática se organiza em torno da figura do protagonista, que é aquele que traz à cena uma situação real e significativa de sua vida, geralmente marcada por algum conflito ou desconforto emocional. Os demais participantes assumem o papel de “eus auxiliares”, que colaboram na dramatização, auxiliando na externalização, reconfiguração e ressignificação simbólica da experiência. O intuito não é apenas reviver o passado, mas abrir espaço para novas interpretações e possibilidades de ação, possibilitando transformações no sujeito e em seu modo de relação com o mundo (Costa & Dias, 2005).

Segundo Moreno (1983), o psicodrama é uma metodologia que visa acessar a verdade subjetiva por meio da ação dramática, transformando emoções e pensamentos em movimento concreto. Essa “cura pela ação” se diferencia do modelo tradicional das ciências humanas ao romper com a objetividade distanciada e propor uma participação conjunta entre pesquisador e sujeitos, um posicionamento engajado que Lessa (1997) relaciona à psiquiatria, ciência da transformação social por meio da intervenção criativa e colaborativa. Assim, o psicodrama aproxima-se da pesquisa-ação, valorizando a cocriação e a transformação conjunta.

A pesquisa-ação, nesse sentido, pode ser compreendida como uma abordagem investigativa em que o pesquisador não atua de forma neutra ou distanciada, mas se envolve diretamente no processo, construindo conhecimento em parceria com os sujeitos. Trata-se de um método que articula investigação e intervenção, pois busca compreender uma realidade ao mesmo tempo que atua para transformá-la. Sua ênfase recai sobre a participação ativa dos envolvidos, a reflexão coletiva e a produção de soluções contextualizadas para os problemas identificados. Ao invés de apenas descrever ou analisar fenômenos, a pesquisa-ação privilegia a experimentação, a escuta e a negociação de sentidos, favorecendo processos de mudança que emergem do diálogo entre teoria e prática, pesquisador e comunidade.

Essa abordagem é especialmente significativa para o trabalho com crianças com neurodivergência, pois reconhece esses sujeitos em sua complexidade e singularidade. Por meio da dramatização, elas podem acessar seus sentimentos e experiências não apenas pela linguagem verbal, mas por expressões simbólicas e corporais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia emocional e da comunicação. O espaço psicodramático cria um ambiente acolhedor para que essas crianças experimentem novas formas de se relacionar consigo mesmas e com os outros.

Outro aspecto fundamental do psicodrama é a concepção do “Eu plural”, que Moreno (1975) propôs para entender a identidade como algo relacional e dinâmico. Esse Eu é construído a partir da interação em diversos papéis sociais, sendo influenciado por forças psicossociodinâmicas e por experiências intersubjetivas, coletivas e até transgeracionais. Essas múltiplas camadas permanecem ativas no campo psicodramático, permitindo a revelação e a ressignificação de conteúdos ocultos ou reprimidos nos vínculos e na história pessoal dos participantes.

No plano prático, o psicodrama desloca a tradicional análise em divã para o palco compartilhado, onde conflitos, desejos e memórias não são meramente interpretados, mas vivenciados e transformados por meio da ação. Essa encenação simbólica torna-se um espaço de elaboração emocional, reconstrução do sentido e ampliação das possibilidades subjetivas, o que é especialmente valioso para crianças que enfrentam dificuldades na expressão verbal, como muitas crianças com neurodivergência (Silva & Silva, 2019).

Nesse horizonte, torna-se necessário compreender como essas reflexões dialogam com o AEE, uma vez que esse serviço se configura como espaço institucional de apoio e mediação para estudantes com neurodivergência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao contextualizar o AEE, é possível perceber como o psicodrama pode ampliar suas práticas, deslocando-o de uma função meramente adaptativa para um lugar de criação, experimentação e produção de sentidos, alinhado tanto às demandas legais quanto às necessidades subjetivas dos sujeitos envolvidos.

## Contextualizando o Atendimento Educacional Especializado

É importante compreender as possibilidades do psicodrama para além do âmbito do atendimento educacional especializado. O AEE é um serviço previsto na legislação educacional brasileira que oferece suporte pedagógico e atendimento especializado para estudantes com neurodivergência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, visando garantir sua inclusão e seu pleno desenvolvimento escolar (Mantoan & Batista, 2001). O psicodrama, embora frequentemente utilizado no contexto do AEE para favorecer a expressão, a socialização e a autonomia dessas crianças, pode ir muito além desse espaço formal.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça que o atendimento educacional especializado deve atuar de forma articulada ao ensino comum, complementando e eliminando barreiras que dificultam a participação dos estudantes (Ministério da Educação, 2008). Nessa direção, o psicodrama pode ser pensado como prática pedagógica capaz de ampliar o sentido do AEE, deslocando-o de uma lógica restrita de apoio técnico para um espaço de mediação de experiências e relações. Ao favorecer a expressão criativa, a socialização e a elaboração coletiva de conflitos, o psicodrama contribui não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma escola que se organiza em torno do reconhecimento da diferença como parte constitutiva do processo educativo.

Essa perspectiva dialoga com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, 2015), que garante o direito à educação em condições de igualdade, exigindo das instituições não só recursos de acessibilidade, mas também metodologias capazes de efetivar a participação plena dos estudantes. Inserido nesse marco legal, o psicodrama deixa de ser apenas um recurso do AEE e se torna uma estratégia pedagógica que atravessa a escola, possibilitando vivências que fortalecem vínculos, ampliam repertórios de comunicação e desafiam práticas normativas ainda presentes no cotidiano escolar. Para que isso ocorra de maneira efetiva, entretanto, é imprescindível haver investimento em formação docente e políticas públicas consistentes, de modo que tais experiências não se reduzam a iniciativas pontuais, mas se consolidem como parte integrante de uma educação inclusiva.

O psicodrama, quando pensado na interface com a educação inclusiva, permite deslocar a neurodivergência de uma visão centrada apenas no déficit individual para um fenômeno relacional que atravessa as práticas sociais e escolares. Aydos et al. (2023) destacam que os corpos com neurodivergência não se limitam a diagnósticos biomédicos, mas são atravessados por políticas e discursos de acesso que, muitas vezes, reforçam barreiras em vez de superá-las. Nesse sentido, o psicodrama não deve ser compreendido como uma solução plena, mas como uma possibilidade metodológica que, ao promover a expressão e a dramatização coletiva, pode tensionar estigmas e ampliar a compreensão do que significa estar em um espaço escolar diverso.

Na educação básica, como apontam Bock e Cunha (2021), prevalecem concepções que reduzem a neurodivergência a um problema a ser corrigido, o que repercute em práticas pedagógicas pouco abertas à pluralidade. A introdução do psicodrama em salas de recursos não substitui a necessidade de adaptações pedagógicas, mas oferece um recurso complementar para que os estudantes possam elaborar conflitos, exercitar papéis sociais e desenvolver formas alternativas de comunicação. Isso não elimina os limites estruturais das escolas, como a falta de formação docente ou a escassez de recursos materiais, mas pode criar brechas significativas para os sujeitos expressarem suas singularidades sem estarem restritos a atividades repetitivas ou meramente técnicas.

Além disso, a perspectiva de acessibilidade discutida por Aydos et al. (2023) mostra que ela não se reduz à presença de materiais adaptados, mas à reorganização das relações que sustentam o cotidiano escolar. Nesse ponto, o psicodrama se apresenta como estratégia de mediação, possibilitando que professores, estudantes e colegas enfrentem juntos as tensões

que emergem da diferença. Contudo, é importante reconhecer que a implementação dessa prática exige planejamento, tempo e uma postura crítica dos educadores, evitando que se transforme em atividade pontual ou descolada do currículo.

Por fim, ao problematizar as concepções normativas de neurodivergência ainda presentes nas escolas, como indicam Bock e Cunha (2021), o psicodrama não deve ser entendido como prática capaz de resolver a exclusão estrutural, mas como recurso que provoca deslocamentos no modo como a neurodivergência é percebida e vivida. Ele pode contribuir para que a sala de recursos deixe de ser vista apenas como espaço de compensação de falhas e seja entendida como espaço de construção coletiva de experiências educativas. Contudo, sua eficácia dependerá da articulação com políticas públicas, formação docente e condições institucionais que sustentem a continuidade da proposta.

## MÉTODO

Em grupos escolares, familiares, comunitários ou terapêuticos, o psicodrama propicia a criação de espaços onde as diferenças são valorizadas, as histórias pessoais ganham voz e os sujeitos encontram caminhos para se reinventar.

Com base nas ideias de Datner (1999), podemos estabelecer uma conexão profunda entre o processo de aprendizagem e o uso do psicodrama como metodologia educativa. Essa relação se fundamenta em uma abordagem centrada no diálogo, na conscientização crítica e na promoção da transformação social, na qual o ato de dramatizar não é apenas uma técnica, mas uma forma de expressão que revela o sujeito em sua integralidade.

O psicodrama cria um espaço em que os participantes deixam de ser meros receptores passivos de conhecimento para se tornarem protagonistas ativos de sua própria aprendizagem. Por meio da ação dramática, os indivíduos experimentam e representam situações reais ou simbólicas, possibilitando a externalização de pensamentos, sentimentos e conflitos internos. Esse processo não apenas amplia a consciência sobre si mesmo e o contexto social, mas também incentiva a construção coletiva de significados e a busca por novos caminhos de ação.

Dessa forma, tornou-se possível que alunos com necessidades específicas assumissem protagonismo em seus processos de aprendizagem, aprendendo não apenas a reconhecer e respeitar seus próprios limites, mas também a compreender e valorizar os limites dos outros, sejam indivíduos ou grupos. No contexto do psicodrama, essa dinâmica é potencializada pela interação ativa entre os participantes, que, por meio da representação dramática, vivenciam situações reais e simbólicas que promovem o autoconhecimento e o reconhecimento do outro (Moreno, 1983).

O psicodrama destaca que o desenvolvimento individual está profundamente enraizado nas relações interpessoais e na ação conjunta, valorizando o papel do grupo como mediador do crescimento subjetivo. Essa abordagem compreende que as experiências vividas no contexto social são determinantes para a construção do eu e para a superação de barreiras, sejam elas de ordem orgânica, emocional ou social (Alves & Vieira, 2013).

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem metodológica baseada no relato de experiência e na pesquisa narrativa, visando aprofundar a compreensão das intervenções educacionais aplicadas a um grupo diversificado de dez alunos. Dentre esses participantes, destacam-se quatro alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), condição neurológica que se manifesta por meio de desafios na comunicação, na interação social e em padrões de comportamento e interesses restritos ou repetitivos (American Psychiatric Association, 2000).

Cinco alunos enfrentam dificuldades de aprendizagem e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que envolvem desafios na aquisição de habilidades escolares específicas, como leitura, escrita ou cálculo, assim como dificuldades para manter a atenção e controlar impulsos, o que pode afetar o desempenho acadêmico e a organização pessoal (American Psychiatric Association, 2002). Além disso, há uma aluna diagnosticada com dislexia, uma condição que impacta a capacidade de decodificação e fluência na leitura, sem comprometer a inteligência geral, requerendo estratégias específicas de ensino (Snowling, 2014).

As intervenções foram planejadas considerando as características e necessidades singulares de cada aluno, realizadas em sessões de uma a duas vezes por semana, com duração média de 45 minutos, durante um período de oito semanas, como relatado a seguir.

## O faz de conta que aconteceu...

Iniciamos os atendimentos com um aluno de 10 anos do quarto ano, diagnosticado com TEA. Definimos objetivos específicos para sua intervenção: aprimorar a organização mental, ajudá-lo a lidar com frustrações, facilitar sua adaptação a mudanças na rotina e incentivar a transição da escrita diretamente na mesa para o uso do papel.

Para isso, adotamos o psicodrama como peça central do processo, na procura de promover o autoconhecimento, a socialização e o fortalecimento da autonomia. Aplicamos a técnica do *role playing* (Kaufman, 1998), na qual o aluno assumia diferentes personagens em histórias imaginárias, criando e protagonizando narrativas junto aos facilitadores.

A intervenção foi construída com base no hiperfoco do aluno, um interesse intenso e contínuo que, no caso dele, girava em torno de rádios, locuções e programas de entrevistas. Segundo Sprague (1992), o hiperfoco, comum em pessoas com TEA, pode ser uma importante via de aprendizagem, pois mobiliza motivação e engajamento espontâneo quando integrado ao processo educativo. Aproveitando esse potencial, desenvolvemos uma atividade psicodramática centrada na simulação de um programa de rádio, na qual o aluno assumia o papel de apresentador, criava roteiros, conduzia entrevistas fictícias com personagens que ele mesmo inventava e fazia comentários sobre temas diversos.

O espaço era organizado com microfones de brinquedo, cadeiras posicionadas como em um estúdio e cartões com perguntas. À medida que o “programa” acontecia, ele também registrava os episódios em papel, o que incentivou a transição da escrita feita diretamente na mesa para o uso do caderno. A atividade promovia não só a expressão oral e a criatividade, mas também ampliava sua organização mental, fortalecia sua autoestima e facilitava a comunicação afetiva, elementos essenciais para o desenvolvimento integral.

Ao longo das sessões, observamos avanços significativos. O aluno demonstrou maior colaboração, disposição e prazer em participar das atividades, evidenciando melhora na gestão da frustração e na adaptação às mudanças de rotina. Em sala de aula, mostrou respeito, atenção e curiosidade, conseguindo concluir as tarefas nos prazos e buscando ajuda quando necessário, especialmente em atividades que exigiam motricidade fina e organização.

Após esses encontros, notamos uma mudança significativa na maneira como os colegas passaram a aceitar o aluno como radialista. Esse desenvolvimento nos fez lembrar das reflexões de Barbosa:

Assim, a arte e a aprendizagem não podem ser reduzidas a uma repetição pura e simples, a um método que engessa, a um modelo que restringe, mas devem ser a perspectiva de um fazer diante daquilo que não se domina, não se conhece e que, ainda, não foi experimentado. Elas podem ser consideradas parceiras na caminhada para a construção do conhecimento, pois ambas necessitam da criação, ou seja, da transgressão do que já está posto e acomodado, de um novo olhar, um novo fazer e um novo sentir, os quais promoverão um novo pensar e uma nova atitude diante do mundo (Barbosa, 2020, p. 249).

O brincar, como uma manifestação fundamental da criatividade e das relações interpessoais, ganha destaque nas intervenções psicodramáticas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças do espectro autista. Essa abordagem valoriza a experiência vivida e a expressão autêntica, reconhecendo o autismo não apenas como uma condição clínica, mas como uma dimensão intrínseca da identidade do indivíduo. Ao contrário da visão tradicional que separa o sujeito do diagnóstico, tratando o autismo como um elemento externo que afeta a pessoa, essa perspectiva enfatiza que o autismo constitui uma parte essencial do ser, desafiando a dicotomia entre pessoa e condição biomédica, frequentemente reforçada pelo uso da linguagem que prioriza a pessoa antes da condição (Adriano & Aydos, 2024).

No contexto de grupos terapêuticos ou educativos, o psicodrama oferece uma cena compartilhada em que a criança pode experimentar papéis, expressar afetos e reorganizar simbolicamente suas vivências.

A ludicidade, portanto, não é apenas um recurso auxiliar, mas o próprio meio pelo qual a criança pode atravessar barreiras subjetivas e emocionais, muitas vezes inacessíveis pela via exclusivamente verbal. Brincar em grupo, dramatizando situações imaginárias ou cotidianas, permite a internalização de valores como respeito, cooperação, responsabilidade, amizade, e a aceitação das diferenças, promovendo um ambiente de acolhimento e escuta (Souza & Rodrigues, 2025).

Essa abordagem lúdica se revelou especialmente potente ao trabalharmos com um aluno do 2º ano do ensino fundamental, um menino de 7 anos diagnosticado com TEA. Inicialmente, os objetivos centravam-se em promover sua socialização com os colegas e com a monitora, estimular a escrita com espaçamento adequado entre as letras e ajudá-lo a lidar com frustrações e mudanças na rotina. Contudo, como o aluno compareceu a poucos atendimentos individuais, optamos por acompanhá-lo nas aulas regulares, oferecendo um suporte mais contínuo e integrado.

Nesse contexto, o brincar psicodramático foi essencial. Quando o aluno se colocava no papel de um herói com superpoderes, respondíamos com autenticidade e entrávamos em sua cena simbólica. Quando dizia que podia “desaparecer” estalando os dedos, procurávamos por ele teatralmente na sala. Quando afirmava que controlava o clima, criávamos efeitos em resposta: apagávamos as luzes ou tirávamos os casacos quando “esquentava”. A encenação espontânea e o reconhecimento simbólico de sua imaginação criaram um espaço afetivo de acolhimento e pertencimento, em que ele se sentia valorizado e protagonista.

A turma inteira foi envolvida nas dramatizações, incluindo a professora, que passou a se sentir mais confiante para lidar com os desafios de incluir um aluno com autismo. Essa vivência coletiva, baseada na imaginação, na escuta e na espontaneidade, reforça o que Moreno (1975, p. 13) defende como essência do psicodrama: “um método de ação que permite às pessoas ensaiarem a vida”. Brincar, aqui, tornou-se não apenas um direito da infância, mas também um recurso potente de encontro, vínculo e desenvolvimento social.

Educar de maneira lúdica é profundamente significativo, pois envolve todos os aspectos do desenvolvimento humano. Quando uma criança participa de brincadeiras como jogar bolinha de gude ou brincar de boneca com os colegas, ela vai muito além da diversão: está construindo ativamente habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Nesse processo, a criança aprende com o corpo, com o outro e com a situação. Berquó et al. (2024), ao refletir sobre o papel da dramatização no desenvolvimento infantil, ressaltam que o brincar espontâneo é a forma mais pura de expressão da criança, sendo ao mesmo tempo educativa e terapêutica. Assim, ao se educar de forma lúdica, a criança ativa relações funcionais com o mundo ao seu redor, sente prazer em aprender e expressa sua subjetividade com autenticidade e alegria no encontro com os pares.

No contexto da educação inclusiva, o brincar se mostrou uma abordagem psicopedagógica potente durante a intervenção com uma aluna do 3º ano do ensino fundamental, de 8 anos, diagnosticada com TDAH. Diante desse quadro, a proposta de trabalho se inspirou nos fundamentos do psicodrama pedagógico, compreendendo o brincar como um canal privilegiado de expressão de emoções, desejos e construções simbólicas, conforme proposto por J. L. Moreno (1983), que destacou o valor da dramatização espontânea na elaboração de experiências internas da criança.

Foram definidas metas específicas, como o fortalecimento da atenção, o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, e a ampliação da autoestima e da autonomia psicomotora. Para isso, propusemos atividades psicodramáticas com uso de materiais concretos, que despertassem o interesse da aluna e criassem um espaço de espontaneidade e protagonismo. Entre elas, destacamos a criação de um “jogo de vôlei cênico”, adaptado à realidade motora da criança: bolas de diferentes tamanhos eram lançadas em caixas coloridas com a ajuda dos colegas e, a cada acerto, o grupo celebrava com músicas improvisadas e palavras de incentivo, construindo juntos um ambiente simbólico de torcida e vitória.

A dramatização coletiva favoreceu o sentimento de pertencimento e revalorização da aluna, que passou a se engajar de forma mais ativa nas atividades pedagógicas e nos momentos de socialização. A ludicidade, nessa perspectiva, não era apenas um recurso de motivação, mas um meio terapêutico de reorganização interna, promovendo a expressão de afetos, a superação de frustrações e a construção da autoconfiança. Segundo Moreno (1975, p.24), o psicodrama permite que a criança “reviva e reorganize experiências emocionais” por meio da ação simbólica e do papel do outro, sendo o grupo um agente catalisador dessas transformações. Nesse processo, o brincar surge como linguagem de aprendizagem, um palco em que o corpo, a emoção e a palavra se entrelaçam para dar sentido à experiência escolar.

Como resultado, observamos avanços significativos na escrita da aluna, que passou a apresentar letras mais firmes e espaçadas. Sua comunicação verbal também evoluiu, com frases mais estruturadas e espontâneas. Além disso, a aluna começou a repetir palavras de incentivo ouvidas durante os jogos, como “você consegue” e “vamos tentar de novo!”, demonstrando internalização dos vínculos afetivos e da força do grupo. Tais resultados reforçam a importância de se considerar o corpo e a imaginação da criança como instrumentos de aprendizagem, bem como a necessidade de propostas pedagógicas que integrem afeto, ludicidade e expressão dramática.

A potência do cenário imaginário e da ação dramática espontânea também se revelou significativa durante os atendimentos a um aluno de 8 anos, diagnosticado com TDAH. Nosso principal objetivo era favorecer o fortalecimento de sua autoestima, autoconfiança e segurança emocional, diante das dificuldades que ele mesmo expressava não conseguir superar. Entre elas, destacava-se sua crença de que não sabia jogar bola com os colegas, já que frequentemente cometia erros e era excluído do jogo, o que desencadeava comportamentos de irritabilidade e reações agressivas.

Ao observar essa dinâmica durante o recreio, decidimos intervir por meio da ação concreta e simbólica: passamos a jogar bola com ele, não como “terapeutas”, mas como coparticipantes de um espaço lúdico em que a falha era permitida e o jogo acontecia pelo prazer da relação. Aos poucos, a repetição desse ato dramático permitiu que o aluno se sentisse capaz. O que inicialmente era um jogo entre três pessoas se transformou, progressivamente, em uma cena coletiva: outros colegas se aproximaram, engajaram-se, e o aluno passou a se integrar com mais espontaneidade.

Essa reorganização do eu e do laço com o outro, possibilitada por um ambiente psicodramático de acolhimento e espontaneidade, contribuiu para a diminuição de sua timidez e ampliação da capacidade de expressão. Um marco desse processo foi quando, no meio do jogo, ele gritou com segurança “Passa a bola pra cá!” e teve seu pedido prontamente atendido. Aquele grito era mais do que uma solicitação: era uma afirmação de presença e desejo de pertencimento.

O psicodrama, nesse contexto, atuou como um dispositivo de escuta e reconstrução simbólica, afinal, possibilitou à criança experimentar, em ação, novos papéis e formas de estar no mundo, reorganizando suas emoções diante de situações frustrantes ou excludentes. De forma complementar, Vygotsky (1989) enfatiza que o jogo é um espaço fundamental para o desenvolvimento da autorregulação e das funções psicológicas superiores, mediado pela interação social e pelo uso dos símbolos, o que favorece a construção da identidade e da autonomia infantil.

É fundamental, portanto, reconhecer, como defende Hardman (1973, p. 87), que “as crianças têm voz! Precisam ser escutadas e consideradas na estruturação de suas vidas, concebendo-as como pessoas a serem estudadas em seus próprios direitos, e não apenas como recipientes dos ensinamentos dos adultos”. A partir dessa escuta ativa e da construção de vínculos por meio do brincar, foi possível sugerir aos professores e colegas uma nova forma de enxergar aquele aluno: não mais como alguém limitado por suas dificuldades, mas como sujeito de potencialidades e conquistas possíveis.

A presença de atividades afetivas marcou os atendimentos de uma aluna de 9 anos, diagnosticada com dislexia e TDAH. Desde o início, foram estabelecidos objetivos nítidos, como o estímulo à autoconfiança, autoestima e segurança, além da promoção de sua atenção durante as atividades pedagógicas.

Para favorecer esses aspectos, implementamos diversas dinâmicas psicodramáticas e lúdicas. Em uma delas, pedimos à aluna que escrevesse em uma folha suas qualidades e, em outra, seus defeitos. Em seguida, solicitamos que ela rasgasse a folha com os defeitos e, a cada encontro subsequente, acrescentasse uma nova qualidade. Observamos que a progressiva inclusão de qualidades refletia diretamente em uma mudança comportamental, evidenciando a ampliação de sua autoconfiança, autoestima e segurança.

Durante as sessões, a aluna frequentemente expressava elementos fantasiosos em sua fala. Reconhecemos nesses momentos a importância de uma escuta sensível, que acolhesse sem julgamento essas manifestações, permitindo que a criança se sentisse verdadeiramente ouvida e validada. Essa abordagem encontra respaldo em Rogers (1997), para quem a escuta empática pressupõe a aceitação incondicional do outro, sem julgar, medir ou comparar, compreendendo-o em sua singularidade, mesmo sem necessariamente concordar com suas opiniões ou ações.

De modo similar, Barbier (2007, p. 94) ressalta que a escuta qualificada “reconhece a aceitação incondicional do outro, sem julgar, medir ou comparar. Ela compreende sem aderir às opiniões ou se identificar com o outro ou com o que está sendo enunciado ou praticado”.

Diante disso, sugerimos aos professores e colegas que valorizassem e ampliassem essa escuta, dando atenção especial à “contadora de histórias” que era nossa aluna, ouvindo-a atentamente, sem críticas ou julgamentos. Essa postura contribuiu significativamente para seu fortalecimento emocional e cognitivo (Corrêa, 2010).

Após uma semana dessa nova dinâmica de escuta e acolhimento, notamos progressos visíveis: a aluna passou a ler com maior encorajamento, estabelecendo conexões mais sólidas com a realidade e apresentando uma redução nas falas fantasiosas que antes predominavam.

Essa notável transformação também se evidenciou durante os atendimentos a um aluno de 6 anos diagnosticado com dislexia e displalia. Caracterizado por sua alta sensibilidade, o aluno apresentava frequentes episódios de choro, crises de pânico e dificuldades para controlar a respiração e autorregular-se emocionalmente.

Para apoiá-lo nesse processo de regulação emocional, introduzimos práticas corporais inspiradas no yoga, incentivando-o a experimentar posturas lúdicas que lhe proporcionavam prazer e engajamento. Paralelamente, ensinamos técnicas simples de respiração consciente, que poderiam ser utilizadas para promover o relaxamento em momentos de angústia.

Com o passar do tempo, observamos que o aluno gradativamente adquiriu autonomia para empregar essas estratégias, demonstrando capacidade crescente de autocontrole durante as crises. Seu empenho despertou o interesse dos colegas, que começaram a imitar as posturas e os exercícios respiratórios. Em cerca de uma semana, o aluno passou a ser mais aceito pelo grupo, com uma significativa redução nas crises de ansiedade.

Nesse processo de mediação, evidenciou-se o papel fundamental da abordagem corporal e da ludicidade como recursos terapêuticos e pedagógicos que favorecem não apenas o desenvolvimento individual, mas também a inclusão social e o fortalecimento dos vínculos coletivos.

Uma pedagogia de mediação, isto é, criar uma situação educativa através da mediação na qual, por exemplo, o professor não é mais um transmissor, o professor não é o detentor do poder e do controle, o professor é um facilitador da comunicação e da aprendizagem, é simplesmente um consultor do grupo (Oliveira et al., 2021, p. 31).

Essa segurança necessária para os alunos também se tornou evidente com um aluno de 8 anos diagnosticado com TDAH. Para ajudar a controlar sua impulsividade, realizamos exercícios de respiração para que ele conseguisse se acalmar e gerenciar seus impulsos físicos. Durante um dos atendimentos, pedimos que ele escrevesse em um papel situações que o deixavam com raiva, e uma de suas respostas estava relacionada à sua cor. Em outro papel, solicitamos que ele escrevesse o que o deixava feliz, e ele mencionou “a música”, e foi com base nesse estímulo que começamos a incorporar a música aos atendimentos e notamos que isso o tranquilizava. Em relação ao conceito de música, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (Ministério da Educação, 2017, p. 194).

Nesse contexto, com o objetivo de promover a apropriação do aluno de sua cultura, respeitando sua história e sua identidade racial, passamos a incorporar músicas de cantores negros durante os atendimentos. Além disso, compartilhávamos fotos e narrativas das vidas desses artistas. A prática destacou a importância do diálogo sobre questões étnico-raciais. Em um determinado momento, pedimos ao aluno que criasse um desenho representando a si mesmo, enfatizando suas qualidades físicas.

O aluno desenhou e verbalizou suas ideias e, em certo ponto, mencionou que seu tom de pele estava muito claro. Ele então optou por pintar sua pele com um tom mais escuro. Essa atividade evidenciou que, ao valorizar suas qualidades individuais, a questão de sua cor de pele já não era um problema, como ele havia expressado anteriormente em outro atendimento.

Essa transformação positiva, resultante do envolvimento da ludicidade e do protagonismo infantil, também se manifestou nos atendimentos com um aluno de 5 anos diagnosticado com TEA não verbal. Inicialmente, ele demonstrava irritação, agitação e falta de contato visual ou auditivo. Para estabelecer um vínculo com ele, começamos a imitar os sons e movimentos que o aluno fazia. Consequentemente, observamos uma maior interação por parte dele, melhorias na comunicação, além de uma diminuição na agitação e um aumento na atenção.

Um dos processos iniciais de aprendizagem cultural ocorre com base na imitação, quando a criança se apropria do uso convencional de ferramentas e artefatos culturais, distinguindo, nas ações do outro, as metas subjacentes. Ao imitar, a criança não reproduz somente uma ação realizada pelo adulto, mas imita os comportamentos do adulto, entendendo seus objetivos e compartilhando essas metas (Steyer et al., 2018, p. 1.400).

Uma vez estabelecido o vínculo com o aluno, definimos alguns objetivos para os atendimentos, que incluíam estimular a comunicação verbal, o contato visual e auxiliar no controle emocional. Para alcançar esses objetivos, realizamos diversas atividades lúdicas durante as sessões. Uma das atividades que mais contribuiu para o seu progresso foi o uso do ábaco, um brinquedo composto por argolas coloridas que deveriam ser encaixadas em pinos correspondentes. O aluno tentou diversas vezes utilizar a comunicação para nomear as cores das argolas, e o ábaco foi amplamente utilizado em muitos atendimentos, contribuindo também para o desenvolvimento de outros aspectos de seu aprendizado.

O ábaco também desempenhou um papel importante no auxílio ao controle emocional. Estabeleceu-se uma relação de confiança entre a educadora, o monitor e o aluno. Em muitos momentos, o aluno saía de sua sala de aula e subia para a sala de recursos em busca de segurança, como relatado pela professora.

Em outro atendimento, com um menino de 5 anos diagnosticado com TEA, lidamos com sua insegurança inicial. Ele começou os atendimentos demonstrando irritação, agressividade e dificuldade em seguir as regras e interagir com os outros. Também apresentou um pouco de ansiedade e agitação quando contrariado. Portanto, os objetivos durante os atendimentos foram melhorar seu relacionamento pessoal e interpessoal, além de auxiliar no controle emocional.

Para alcançar esses objetivos, utilizamos jogos de encaixe e desencaixe com cores, balões, figuras de animais e jogos de pontaria e boliche. Gradualmente, o aluno começou a melhorar seu relacionamento com a educadora e o monitor, aprendeu a respeitar as regras de convivência e demonstrou maior controle emocional. Uma das atividades em que o aluno se mostrou mais envolvido, concentrado e calmo foi o “resgate dos animais”. Pegamos os animais de plástico preferidos do aluno e os amarramos com elásticos de modo desafiador. Dramatizamos a situação, atribuindo ao aluno a missão de salvar os animais em perigo. Após cada resgate bem-sucedido, ele organizava uma fila com todos os animais salvos e celebrava a conquista. Para nossa surpresa, ele nos abraçou e pediu que a brincadeira fosse repetida.

Esse interesse pelo contexto do aluno também foi perceptível no caso de uma menina de 5 anos de idade, diagnosticada com TEA, que chegou aos atendimentos com dificuldades de comunicação e de prestar atenção nas atividades propostas. Ficou evidente que a aluna tinha um interesse por ritmos, músicas e pinturas. Portanto, decidimos desenvolver atividades com base em seus interesses para mantê-la motivada e envolvida.

A aluna enfrentava dificuldades com atividades que causavam sujeira e manchas, então exploramos atividades que envolviam pinturas, desenhos, bolhas de sabão e tinta, adaptando-as às suas necessidades. Além disso, ela tinha dificuldade em manter a concentração, e para abordar essa questão, utilizamos músicas, instrumentos musicais e tinta para estimular sua concentração durante as atividades.

Durante as sessões, observamos a autonomia e o protagonismo da aluna. Apesar da conexão estabelecida, era ela quem decidia sobre as cores e as músicas. Ao intervirmos, ela nos encarava como se todos fôssemos da mesma idade. Essa situação nos levou a ponderar que a criança não é uma construção do adulto; ela já é um ser integral, competente e flexível.

A criança é também o sujeito e o ator do processo espaço-tempo/crescimento pessoal e social, ativo e pesquisador. Ela é capaz de dar sentido e criar relações com relativa independência. Embora, em alguns momentos, as crianças precisem da ajuda de pessoas mais experientes para resolver situações individuais e sociais do mundo adulto, elas são competentes em assuntos que lhes dizem respeito. Portanto, são sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor (Kats, 2006).

A aluna passou a cantar as músicas e realizar as atividades propostas com mais calma e atenção. Mostrou-se muito criativa, desenhando como uma artista e voltando à música para se inspirar em sua arte. Após os atendimentos, demonstrou melhoras na comunicação com a professora e os colegas. Em um dia, quando entramos na sala para buscá-la e a vimos ouvindo música e realizando sua atividade com calma, notamos no olhar da educadora uma sensação de gratidão e alívio.

Experimentamos esse sentimento de alívio e gratidão ao longo da jornada de inclusão das crianças por meio do psicodrama. Nesse processo colaborativo, concluímos com inúmeras experiências, descobertas e desafios ainda a serem explorados. Além disso, cultivamos nas crianças a confiança, a diversão e a alegria de serem simplesmente crianças, com suas particularidades e características únicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada na escola privada ao lado das crianças revelou-se uma rica oportunidade de aprendizado mútuo, na qual a prática do psicodrama mostrou-se um recurso potente para além da sala de recursos. Desde o início dos atendimentos, vivenciamos a importância de utilizar o psicodrama não apenas como técnica, mas como uma abordagem sensível que favorece a expressão, a escuta ativa e o protagonismo infantil, rompendo com os limites convencionais do ensino tradicional.

Os resultados obtidos revelam que o psicodrama contribuiu significativamente para a ampliação da expressão subjetiva, construção de vínculos, elevação da autoestima e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Ao criar espaços de escuta e de representação simbólica, o psicodrama se configurou como um dispositivo integrador e transformador, ressignificando o AEE como lugar de possibilidades criativas, afetivas e emancipatórias.

Nesse sentido, concluímos que o psicodrama, integrado à educação especial (AEE), constitui uma linguagem interdisciplinar potente para o trabalho com crianças em processo de inclusão, alicerçada em uma prática colaborativa e dialógica. Por meio do jogo dramático, os alunos foram capazes de experimentar novas formas de se relacionar, expressar emoções, construir narrativas e ampliar seus repertórios afetivos e sociais. Essa abordagem permitiu um espaço de escuta qualificada, onde a voz da criança foi valorizada e reconhecida como fundamental para a construção do conhecimento.

O psicodrama, portanto, revelou-se instrumento de transformação tanto para os alunos quanto para os educadores, que se viram desafiados a promover um ambiente educacional aberto, plural e criativo, rompendo com a lógica restrita da sala de recursos. Defendemos, assim, uma educação especial que ultrapasse práticas fragmentadas e jogos mecânicos, valorizando a criança como sujeito ativo, capaz de construir sua história. É fundamental que essa educação se desdobre para além dos espaços formais, promovendo encontros no pátio, na escola e na comunidade, onde o diálogo e a expressão possam florescer.

Por fim, reafirmamos a necessidade de uma educação especial que seja construída com o aluno, em um processo contínuo e aberto; uma história sem fim, marcada pela potência do psicodrama como metodologia que acolhe, escuta e transforma.

## NOTA

1. Utilizamos aqui o termo “neurodivergência” em vez de “deficiência” por compreender que ele enfatiza a diversidade neurológica humana, reconhecendo modos distintos de pensar, sentir e processar o mundo como variações naturais, e não como faltas ou inadequações.

## CONFLITO DE INTERESSE

Nada a declarar.

## DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A autora declara que nenhuma ferramenta de inteligência artificial foi usada na preparação, redação, análise de dados ou revisão deste manuscrito.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.



## FINANCIAMENTO

Não se aplica.

## AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

## REFERÊNCIAS

- Adriano, L., & Aydos, V. (2024). Autismo, deficiência e neurodiversidade: provocações para pensar um conceito disputado e seus efeitos em pesquisas no/a partir do Sul Global. *Cahiers franco-latino-américains d'études sur le handicap*, 2. [https://doi.org/10.56078/cfla\\_discapacidad.341](https://doi.org/10.56078/cfla_discapacidad.341)
- Alves, J. D. M., & Vieira, É. D. (2013). Intervenções grupais em psicodrama: contribuições para a escola de tempo integral. *Itinerarius Reflectionis*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.5216/rir.v1i14.24061>
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – Text Revision (DSM-IV-TR)* (4th ed.). APA.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-IV-TR* (4. Ed. rev., C. Dornelles, Trad.). Artmed.
- Aydos, V., Gavério, M. A., & Mello, A. G. (2023). Deficiência, políticas e poéticas do acesso: reconfigurando o corpo e a sociedade. *Iluminuras*, 24(66), 4-10. <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/issue/view/5041/1448>
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação* (L. Didio, Trad.). Líber Livros.
- Barbosa, A. M. (2020). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Berquó, M. L. C., Nery, M. da P., & Silva, P. R. A. (2024). Psicodrama e diversidade: o mundo que queremos e fazemos. *Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão*, 8(17), 120-129. <https://doi.org/10.5752/P.2594-5467.2024v8n17p120-129>
- Bock, G. L. K., & Cunha, C. K. A. (2021). As concepções de deficiência na educação básica brasileira. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, 9(2), 4-24. <https://doi.org/10.47456/cadecs.v9i2.38409>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>
- Corrêa, A. R. M. (2010). Infância e patologização: crianças sob controle. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 18(2), 97-106. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.2010v18n2p97>
- Costa, M. I. M., & Dias, C. M. S. B. (2005). A prática da psicoterapia infantil na visão de terapeutas nas seguintes abordagens: psicodrama, Gestalt-terapia e centrada na pessoa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(1), 43-51. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000100006>
- Costa, M. I. M., & Vanin, M. R. C. L. (2005). O reencontro com a identidade de gênero: contribuições da visão sistêmica novo-paradigmática e do psicodrama infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(2), 175-185. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000200007>
- Datner, Y. B. (1999). O psicodrama para a educação no trabalho: uma proposta. *Linhas Críticas*, 4(7-8), 79-86. <https://doi.org/10.26512/lc.v4i7-8.2678>
- Hardman, C. (1973). Can there be an anthropology of children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4(2), 85-99. <https://www.ora.ox.ac.uk/objects/uuid:c7b2900e-db46-45c5-9394-0ccd0b57cbc2>

- Kats, L. (2006). Perspectivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/700/2/SeE11\\_PerspectivasLilian.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/700/2/SeE11_PerspectivasLilian.pdf)
- Kaufman, A. (1998). Role-playing. In R. F. Monteiro (Org.), *Técnicas fundamentais do psicodrama* (pp. 151-161). Ágora.
- Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=72>
- Lepsch, M. P. (2015). A importância do brincar no psicodrama com crianças. *Outras Palavras*, 11(1), 24-30. <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao5/article/view/501/474>
- Lessa, M. B. M. F. (1997). Técnicas do psicodrama aplicadas à ludoterapia na abordagem fenomenológico-existencial. *Fenômeno Psi*, 1, 21-29. <https://www.ifen.com.br/site/revistas/revista%20IFEN%2021%20x%2028cm-3colu-3-v6%20LUDOTERAPIA%20PDF.pdf>
- Mantoan, M. T. E., & Batista, C. A. M. (2001). Educação inclusiva. In *Anais do 2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva* (pp. 124-127), Belo Horizonte, MG, Brasil. [https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/21\\_mantoan.pdf](https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/21_mantoan.pdf)
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)
- Moreno, J. L. (1975). *Psicodrama*. Cultrix.
- Moreno, J. L. (1983). *Fundamentos do psicodrama*. Summus.
- Oliveira, E., Viégas, L., & Neto, H. (2021). *Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida*. Edufba. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35343>
- Rogers, C. R. (1997). *Tornar-se pessoa*. Martins Fontes.
- Silva, L. K. C., & Silva, E. A. (2019). Psicodrama e atividades lúdicas na promoção e prevenção da saúde mental infantil. *Revista do NUFEN*, 11(1), 215-231. <https://doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol11.n01rex26>
- Snowling, M. (2014). Dyslexia: a language learning impairment. *Journal of the British Academy*, 2, 43-58. <https://doi.org/10.5871/jba/002.043>
- Souza, M. A. S., & Rodrigues, M. M. (2025). Intervenção psicopedagógica: jogos psicodramáticos como proposta nas séries iniciais. *Revista Científica Educ@ção*, 10(16). <https://doi.org/10.46616/rce.v10i16.137>
- Sprague, K. (1992). Todo mundo é um alguém. In P. Holmes & M. Karp (Orgs.), *Psicodrama: inspiração e técnica* (p. 55). Ágora.
- Steyer, S., Lamoglia, A., & Bosa, C. (2018). A importância da avaliação de programas de capacitação para identificação dos sinais precoces do transtorno do espectro autista (TEA). *Trends in Psychology*, 26(3), 1395-1410. <https://doi.org/10.9788/TP2018.3-10Pt>
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.