

# A EDUCAÇÃO DRAMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCADORES

*Carla Pires Antunes*

Universidade do Minho, Portugal

*Resumo:* As atividades de Educação Dramática convocam uma diversidade de possibilidades expressivas. Integradas no currículo de formação inicial de professores e educadores, os projetos de criação dramática, orientados para a performance, implicam, no seu processo criativo, um envolvimento grupal que deverá constituir matéria suficiente de análise e de avaliação por parte dos seus intervenientes em relação à sua própria participação e às relações interpares. O paradigma metodológico orientador do processo dramático-teatral a que nos remetemos assenta num modelo construtivista do processo educacional. Pelo seu caráter explorativo e experimental, a aprendizagem dramático-teatral deverá ser sustentada em estratégias colaborativas entre professor e aluno, implicando, para tal, a possibilidade de tomada de decisões partilhadas, num ambiente de respeito e igualdade.

*Palavras chave:* Educação Dramática. Professores. Formação inicial.

## DRAMA EDUCATION IN PRE-SERVICE TRAINING OF TEACHERS AND EDUCATORS

*Abstract:* The activities of Drama Education are open to a diversity of expressive possibilities. Integrated in the pre-service training curriculum for teachers and educators, the dramatic creation projects, oriented to performance, imply, in its creative process, a group involvement that should be sufficient matter of analysis and evaluation by those involved in relation to its own participation and relations between peers. The methodological guidance paradigm of the dramatic and theatrical process that guide us is based on a constructivist model of the educational process. Due its exploratory and experimental character, dramatic and theatrical learning should be based on collaborative strategies between teacher and student, implying, to this end, that decision-making possibilities could be shared in an environment of respect and equality.

*Keywords:* Drama Education. Teachers. Pre-service Training.

## Introdução

A prática de atividades dramático-teatrais, pelo seu caráter explorativo e experimental, proporciona um conhecimento diversificado, adquirido num clima de liberdade de expressão de sentimentos, de emoções, de sensações. Nesse contexto, a criação de situações dramatizáveis e a interpretação de personagens contribuem para que aluno vá revelando uma parte de si mesmo e de como vê o mundo. E é essa dimensão expressiva dramático-teatral, facilitadora da comunicação nas suas variadas vertentes, que contribui para que o aluno se torne mais crítico, aberto e tolerante, respeitando opiniões dos outros. De igual modo, a colaboração e a tomada de decisões partilhada entre professor e aluno são centrais para o sucesso do processo criativo dramático-teatral, promovendo o desenvolvimento cultural e a participação social, cujo sucesso depende do respeito mútuo, igualdade e permissão.

A partilha de poder na sala de aula tem paralelo com o modelo transformativo de Shor (1992), enredado na pedagogia da permissão/poder/habilitação e na educação como prática da liberdade de Boal (1979), onde o diálogo da permissão substitui o monólogo da opressão (FREIRE, 1970).

O paradigma metodológico orientador do processo dramático-teatral a que nos remetemos assenta num modelo construtivista do processo educacional em que o conhecimento vai sendo construído "como um processo interpretativo, repetitivo e construtivo através do qual os aprendizes/estudantes interagem com o mundo físico e social" (FOSNOT, 1996, p. 30). O'Neil e Lambert (1982, p. 139) destacam que "a força particular desta estratégia de ensino reside na qualidade do imediatismo e espontaneidade que podem ser geradas". Se um professor se envolve numa atividade dramático-teatral, tem a vantagem da 'possibilidade' em lugar da 'certeza', encorajando, assim, os alunos a expressarem-se e a explorarem as suas capacidades criativas, assumindo 'riscos', sem autocensura. Neelands (1984, p. 47) considera este dispositivo "particularmente efetivo por permitir ao professor atuar de forma diferente" (...) de modo a dar às crianças "uma visão mais direta do material de aprendizagem, pela lente de um contexto dramático no qual todos eles estão envolvidos". Os formandos são, assim, envolvidos no trabalho e guiados no processo de criação dramática através de um leque diversificado de experiências de aprendizagem que favorecem

o seu desenvolvimento pessoal, a relação com os outros e com a realidade circundante.

O carácter globalizante das atividades de Educação Dramática, pelo domínio expressivo do corpo e da voz, na exploração do espaço e dos objetos, proporciona o contacto com novas experiências ao nível físico, psicológico, cognitivo, emocional e social, contribuindo para a construção do conhecimento. Nesse contexto, no decurso de um qualquer projeto de criação dramática, sendo o trabalho orientado para a performance, todo o processo criativo implicará, necessariamente, um envolvimento grupal que deverá constituir matéria suficiente de análise e de avaliação dos intervenientes em relação à sua própria participação e às relações interpares. Assim, os alunos envolvidos no processo criativo deverão desenvolver capacidades de reflexão, de análise, de crítica, de negociação e articulação de tomada de decisões, o que, por si só, já se traduz numa capacidade reflexiva acerca do processo vivido, traduzido de modo performativo.

A performance manifesta-se não só pela sua abordagem prática, mas também pela abordagem teórica que lhe é inerente, enquanto mediadora entre o pensar e o fazer. Caracteriza-se pelo seu carácter interventivo, pela sua flexibilidade e poder mediador entre o fazedor e o recetor artístico. Para Schechner (2006), a performance está relacionada com a ação em diferentes domínios. No que diz respeito às práticas artísticas, entende que estas estão no mesmo plano dos rituais, das atividades desportivas, dos comportamentos quotidianos, dos modos de comprometimento social e até mesmo das demonstrações de excelência em variados setores de atuação. Para o autor, performativo é o resultado das ações de ser (*being*), comportar-se (*behave*), fazer (*doing*) e mostrar fazendo (*showing doing*).

O processo performativo é, não só, mediado pelo professor, mas de igual modo, mediado pelos alunos, pelo *feedback* entre si, enquanto atores e público uns dos outros. Contudo, a complexidade da implementação das atividades dramático-teatrais expressas pela performance implica experiência e preparação por parte do professor. Este deve assegurar que o processo de criação performativo decorra num contexto de atmosfera teatral, proporcionando, aos alunos, abordagens diversificadas, integradas no *curriculum* e onde a expressão individual seja contemplada ao longo de cada etapa, possibilitando a aprendizagem, a criação de alternativas, num espírito de comunidade e de partilha, onde os

pontos de vista dos formandos sejam considerados, uma vez que são eles os autores de toda a criação artística.

### *A práticas dramático-teatrais nos dois primeiros da formação inicial*

As experiências de aprendizagem vividas através da prática da Educação Dramática, pela sua natureza lúdica, favorecem a criação de um ambiente confortável e seguro de onde saem reforçadas competências tão importantes como a livre expressão, a comunicação, a espontaneidade, a atenção e a concentração. Sendo as atividades dramático-teatrais caracterizadas pela sua ludicidade, pode dizer-se que as brincadeiras improvisadas estão na base todo o ensino da Educação Dramática.

Os alunos envolvem-se no jogo e, em conjunto, reproduzem ações que lhes são familiares, convertendo-as, simultaneamente, na trama do seu próprio jogo. 'Representam', assim, o seu próprio ponto de vista do mundo e assumem, espontaneamente, e sem terem consciência disso, convenções dramáticas, distribuindo papéis, criando espaços dramáticos e improvisando (FAURE; LASCAR, 1982; COURTNEY, 1989; MOTOS, 1999; MOTOS; TEJEDO, 1999; CAÑAS, 1999; GEORGE, 2000; AGUILAR, 2001; TEJERINA, 1994, 2005, ANTUNES, 2014). Trata-se de uma forma de jogo de faz-de-conta que pode ajudar os alunos a aprenderem "a usar a imaginação, a prepará-los para novas experiências e a estabelecer uma base mais firme para a comunicação oral", como destaca McCaslin (2000, p. 282). O jogo do faz-de-conta é sustentado pela improvisação e dramatização e favorece a adaptação de ideias a ações representáveis pelo recurso à linguagem verbal ou não verbal.

A expressão e a comunicação oral, suscitadas pelo processo de criação dramática, desenvolvido em grupo e pela partilha e debate exigidos pela necessidade de tomada de decisões consensuais, conduz à prática de estruturas orais, tais como a conversacional, a expositiva e a argumental. Possibilita, também, a correção de pronúncia e de entoação de frases, do texto ao contexto, de exploração da capacidade de reação e fluidez verbal, da capacidade de escuta, da criação de conflitos, de cenas. Por outro lado, a própria necessidade de criação, caracterização e interpretação das personagens proporciona o combate da vergonha e da timidez que limitam, muitas vezes, uma expressão oral satisfatória (DIAS; ANTUNES, 2015).

Ao nível da formação inicial de professores e educadores, a Licenciatura em Educação Básica organiza-se numa estrutura curricular de 3 anos. Os conteúdos programáticos previstos para os dois primeiros anos, no que dizem respeito às Unidades Curriculares (UC) de cariz dramático-teatral serão aqui apresentados.

No 1º ano, a UC de cariz dramático-teatral, ministrada no 2º semestre do 1º ano da licenciatura, com carácter obrigatório, é a UC de “Expressão Dramática e Movimento”<sup>i</sup>. Esta UC assume como objetivo fornecer ferramentas teóricas e práticas que permitam aos alunos operar com as linguagens multimodais inerentes ao teatro, nomeadamente, as dimensões que vão desde o jogo simbólico ao jogo dramático, em dimensões de representação propriamente dita e de receção, situadas em contexto de teatro/educação. Pretende-se que adquiram os princípios básicos sobre a natureza e características desta linguagem expressiva, desenvolvendo competências instrumentais inerentes à produção/criação expressivo-dramática, bem como competências para operar com dimensões estéticas através da prática e da fruição teatral.

Neste primeiro ano de formação inicial, atendendo à natural iliteracia expressivo-artística dos alunos que entram pela primeira vez na licenciatura, a UC de “Expressão Dramática e Movimento” orienta-se no sentido de os habilitar no domínio de formas e técnicas teatrais básicas, sendo o enfoque na socialização à semântica e tecnologias teatrais. No que diz respeito aos Conteúdos Programáticos da UC, no 1º ano da licenciatura, eles organizam-se em duas dimensões, uma teórica e uma prática, que são as seguintes:

**Dimensão teórica:**

- Abordagem sócio histórica da Unidade Curricular;
- Expressão dramática e desenvolvimento: do Jogo simbólico ao Teatro;

**Dimensão Prática:**

- Domínio da linguagem teatral básica (corpo, voz, espaço, representação);
- Jogo dramático;
- Receção teatral.

No 2º ano da formação inicial, a unidade curricular do domínio artístico-teatral funciona como parte integrante da UC “Expressão Dramática e Educação Musical”<sup>ii</sup>, ministrada no 1º semestre do 2º ano da licenciatura. Esta UC é constituída por dois módulos de frequência obrigatória e, como o nome indica, reúne dois domínios da educação artística: Expressão Dramática e Educação Musical.

Tendo os alunos completado o primeiro ano da sua formação inicial, onde concretizaram a fase de socialização e adquiriram a semântica disciplinar básica e o conhecimento elementar dos mecanismos e tecnologias envolvidas na expressão dramática, o módulo de Expressão Dramática do 2º ano focaliza os seus objetivos, com maior incidência, na vertente pedagógico-didática.

Em termos de conteúdos programáticos eles organizam-se do seguinte modo:

- Técnicas corporais e vocais no contexto da dramatização.
- Propostas de jogo em contexto de sala de aula.
- O educador, a criança, o texto e o jogo.
- Utilização dos mediadores cinético-dramáticos em contexto de sala de aula.
- Projeção, conceção e desenvolvimento de situações de aprendizagem no âmbito da unidade curricular.
- Projeção, conceção e apresentação de pequenos projetos de Expressão Dramática focalizados em temáticas eleitas pelo contexto pedagógico.



**Figura 1-** O teatro de sombras.

Assim, nos dois primeiros anos de formação os alunos vão adquirindo o domínio de conhecimentos, práticas e técnicas específicas dramático-teatrais, numa formação intensa que lhes proporcionará uma certa autonomia futura, essencial para todo o processo de pesquisa e de criação artística.

A metodologia de trabalho é pensada em função da realidade com que os jovens alunos se confrontarão em contexto de estágio e na sua prática docente futura, operando, fundamentalmente, com o jogo dramático através de propostas de improvisação onde a criação do texto dramático e teatral proporcionam o diálogo, a problematização e a contextualização como norteadores da prática pedagógica.

O professor é o proponente de atividades e jogos dramáticos, dando sugestões, incentivando os alunos, mas são os alunos a tornarem-se responsáveis pela direção que a improvisação toma. Não existem respostas previstas, nem finais corretos ou errados. Podem ser encontradas pistas nos pontos de partida sugeridos pelo professor, mas também podem ser encontradas direções ou serem construídas ideias com base nos pontos de vista dos alunos. Assim que estes iniciam a ação dramática, espontaneamente, assumem as consequências das suas ações, passando a ter a responsabilidade de manter as suas improvisações, resolvendo problemas e tomando decisões. Deste modo, são criadas as condições para a exploração de situações em atmosfera de jogo, pela improvisação, libertos de qualquer público crítico que não seja o próprio grupo interveniente.



**Figura 2** - O trabalho performativo em contexto de sala de aula

Os alunos, dentro da sala de aula, no momento do jogo de improvisação, criam situações com base nas sugestões que lhes são

lançadas, criam diálogos, criam personagens, modificam as suas vozes, utilizam adereços, compõem cenários, ouvem os seus colegas e, alternadamente com eles, constituem-se público uns dos outros, estimulando-se mutuamente. Como destaca Antunes (2014), pelas atividades dramático-teatrais experimenta-se e joga-se com a criatividade alheia. A observação e a partilha da criação com os demais elementos do grupo e o *feedback* obtido na alternância entre o serem atores e constituírem-se como público uns dos outros, transforma-se numa experiência de aprendizagem significativa. A partilha dos saberes e dos diferentes pontos de vista e a diversidade daí resultante é potenciadora de comunicação, cooperação e negociação e argumento para uma fascinante produção de experiências e de conhecimento.

### *O 'papel' do professor responsável pelas UC dramático teatrais*

Para uma eficaz implementação de atividades dramático-teatrais é necessária experiência, preparação e conhecimento do contexto a ser explorado, sendo, por isso, importante, o papel do professor. O professor, enquanto agente criador, proponente de atividades, de projetos, é autónomo e deverá ter a capacidade de apelar à autonomia dos alunos, estimulando e apoiando as suas propostas, escutando as suas vozes, acolhendo os seus olhares, experiências e pontos de vista, de modo a que desenvolvam capacidades como a inovação, iniciativa e planificação, armas fundamentais para uma prática pedagógica reflexiva.

A presença de um professor que contribui com perspetivas novas, desenvolvendo conteúdos, questionando profundamente, sondando, provocando, agitando, acalmando e apoiando, contribui para a liberdade expressiva dos estudantes, tornando-os disponíveis a abraçar a ambiguidade, a complexidade e o paradoxo. E o facto de o professor trabalhar com os alunos num patamar de igualdade, normaliza a relação de poder tradicionalmente utilizada na sala de aula (BALAISIS, 2002). Em vez do controle absoluto por parte do professor, os contextos dramáticos que permitem a flexibilidade na vivência de papéis tendem a reduzir a censura, encorajando a participação autêntica e um maior assumir do risco por parte de todos.

Gallagher (2000, p. 114) garante que "os professores de drama devem saber, por fazer parte da sua arte, como 'desistir' do poder". O professor que trabalha em igualdade com os seus alunos não é nem um coator no drama (nomenclatura anglo-saxónica de 'expressão dramática') que age como um outro estudante, nem é um artista que usa o seu papel para chamar atenção ou entreter, como um ator poderia fazer. Neste sentido O' Neill (1995) afirma que o 'papel' do professor não é o de dar uma exibição das suas competências performativas, mas convidar os participantes a entrar no mundo imaginário e apoiar o *role-playing* dos estudantes, convidando-os a transformar a ação dramática para a qual eles são desafiados a realizar, facilitando e apontando as possibilidades de aprendizagem, usando as ferramentas dramático-teatrais.

Balaisis (2002) destaca, contudo, que o facto de o professor se colocar em 'pé e igualdade' com os alunos tanto pode predispor-lo para ser uma figura dominante como, pelo contrário, poder torná-lo um indivíduo sem qualquer autoridade ou controle sobre os alunos. Na verdade, qualquer uma das possibilidades pode ocorrer. Em muitos casos, é uma opção de natureza democrática onde, simultaneamente, o professor continua a manter a responsabilidade sobre a ação e partilha o poder com os estudantes, sobre a direção que a exploração dramática deve assumir.

Não obstante, a partilha de poder pode ser desconfortável e pouco usual no que diz respeito a qualquer compreensão tradicional do papel dos professores nas escolas. Muitas vezes, os próprios estudantes, inicialmente, mostram alguma relutância em assumirem a sua autonomia em relação às tomadas de decisões e à partilha do poder. As suas expectativas não incluíam esse papel para si próprios, habituados a verem o professor como um diretor. Isto acontece porque a cultura curricular existente nas escolas portuguesas se baseia, tradicionalmente, na idiossincrasia do professor e na segmentação dos conteúdos, através de um processo de envolvimento do aluno que pressupõe prepará-lo para o seu papel social, com vista ao sucesso. Para que ocorra a mudança de tal atitude por parte dos alunos em relação aos professores de Educação Dramática, espera-se que as expectativas destes últimos incluam um trabalho de democratização e partilha do poder com os seus alunos.

É abusivo um professor de Educação Dramática optar por assumir sempre um papel superior. Ao trabalhar com o objetivo de ajudar os estudantes a sentirem e pensarem mais profundamente, a explorarem o significado dos acontecimentos e desafiarem as suas

suposições, o professor torna-se um cocriador do processo de criação dramático-teatral com os seus alunos, o que demonstra flexibilidade e partilha do poder.

A diversidade de personalidades, o espírito crítico, o espírito de iniciativa, a imaginação, a criatividade e a autonomia, são atributos essenciais que a escola deverá estimular e convocar em benefício do desenvolvimento individual dos seus alunos, através de projetos comuns de cooperação e de construção social interativa. Neste sentido, deverá, cada vez mais, desvalorizar-se o ensino de preceitos ou códigos rígidos, caindo-se na doutrinação, mas tentar transformar a escola num “modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (DELORS, 1996, p. 53).

### *O papel dos alunos de Educação Dramática no âmbito do 3º ano da formação inicial*

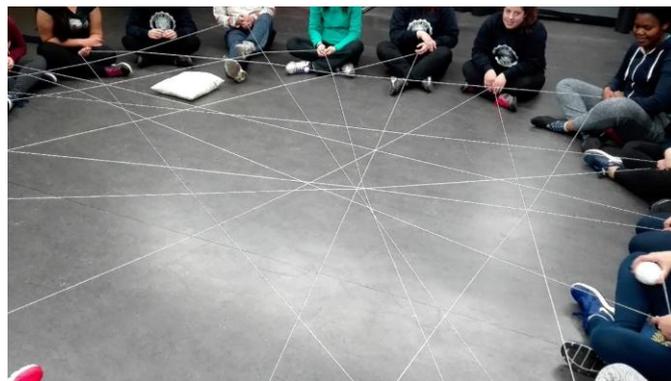
No 3º ano da Licenciatura, a UC “Didática das Expressões Artísticas e Educação Física”<sup>iii</sup> é aquela que engloba, na sua organização curricular, a abordagem dramático-teatral. Esta UC assenta numa estrutura modular constituída por quatro domínios de saber: Educação Dramática, Educação Musical, Educação Visual e Educação Física. Os seus conteúdos programáticos são os seguintes, comuns aos quatro domínios:

- Princípios e instrumentos de fundamentação pedagógica no domínio das expressões artísticas e educação física.

Assim, depois de dois anos de formação específica nas linguagens expressivas dramático-teatrais, no âmbito da UC de Didática das Expressões Artísticas e, mais especificamente, no contexto do módulo de Expressão Dramática, os alunos são confrontados com a proposta selecionarem e organizarem um conjunto de atividades desse domínio de saber para, em grupo, lecionarem uma aula.

O trabalho assemelha-se, em termos metodológicos, ao exigido aos professores responsáveis pela sua própria classe de alunos, em regime de monodocência, tendo de assumir a responsabilidade pela investigação, planeamento e leção dos conteúdos. O seu trabalho é desenvolvido em contexto de sala de aula de Educação Dramática, tendo os seus colegas como 'formandos'. Depois de posta em prática a sua proposta de aula de Educação Dramática, analisam e recebem o *feedback* sobre a sua prática, em conjunto com os colegas e a professora responsável pela UC. Muitos acham que essa tarefa amedronta e admitem a sua ansiedade.

Para alguns, é a primeira vez que são confrontados com a necessidade de terem de implementar atividades dramático-teatrais numa sala de aula real, o que é qualitativamente diferente de participarem em seminários com os seus pares educacionais. O facto de serem observados *a posteriori* e, conseqüentemente, serem alvo de críticas relativas ao seu desempenho, inibe-os muitas vezes, razão pela qual se sentem amedrontados e relutantes em terem de se expor. Sentem que a partilha de experiências se tornará um pouco mais que isso, havendo uma avaliação não só do seu desempenho, mas também da sua capacidade de investigação e de seleção do material a implementar, bem como do seu domínio conceptual, o que, naturalmente, acarreta um sentimento de risco e de responsabilidade e uma maior autocritica.



**Figura 3** - Atividade proposta por grupo de alunos responsáveis pela leção da aula.

Questionando e compartilhando a sua prática e encorajados pelo trabalho dos seus pares, o que é diferente de observar um 'profissional' em ação, com o passar do tempo os estudantes poderão

vir a perceber o impacto do trabalho performativo dramático-teatral, podendo vir a tornar-se investigadores nas suas próprias salas de aula, onde poderão falar com autoridade e oferecer dados concretos sobre o que realmente resulta para a aprendizagem dos seus alunos. Surgem, frequentemente, relatos de melhorias sem precedentes no que diz respeito à destreza dos diálogos e à escrita dos alunos, como resultado do uso das ferramentas e estratégias dramático-teatrais.

A formação de professores deve encorajar a implementação do trabalho performativo dramático-teatral, proporcionando as condições para que os formandos desenvolvam e exercitem as suas competências com os seus pares, mostrando o seu trabalho e vendo o dos colegas, analisando e refletindo sobre as possibilidades da prática docente. Tudo isto deverá conduzir o grupo a convergir esforços no sentido de um projeto investigativo e performativo próprio, coerente com o ponto de partida pré-definido, em que a sua experiência e formação saiam reforçadas e contribuam para o estímulo da sua criatividade e aptidões artísticas. Neste contexto, estamos a formar um profissional reflexivo que convoca e une a teoria à prática, para a questionar, melhorar e resolver problemas que lhe são inerentes (SCHON, 1983; PERRENOUD, 1993) num processo de ação/reflexão/ação, na senda de Sacristán (1995) que refere que o professor que assume uma atitude questionadora sobre a prática, modifica-se e é modificado. "A prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar" (ibidem, p. 73).

O'Neill (1995, p. 65) refere que "as qualidades essenciais de um 'leader' ou de um professor são a tolerância da ansiedade e da ambiguidade, assim como uma vontade de arriscar e cortejar o mistério e a coragem para confrontar o desapontamento e, ocasionalmente, a possibilidade de falhar". Para este autor o ensino do Drama é, e será sempre, uma área carregada de desafio, para a qual os professores têm de estar bem preparados. O sentir-se mal preparados ou mal-adaptados para desenvolver o trabalho são assuntos que devem ser abordados na formação dos professores. É, por isso, importante que seja explorado um vasto domínio de possibilidades no que diz respeito às práticas dramático-teatrais porque só assim o professor se sentirá suficientemente confortável para pensar por si próprio e poder improvisar, provocar, questionar e aconselhar e apoiar.

## Considerações finais

Os recursos expressivos convocados pela Educação Dramática aliada à educação, proporcionam aos alunos uma abordagem diversificada em termos de conhecimentos, num ambiente lúdico e de livre expressão de sentimentos, emoções e sensações. Desse modo, espera-se que se integrem na vida profissional com a capacidade de entenderem e interpretar os factos mais relevantes relacionados quer com a sua própria individualidade, quer com a realidade social de que fazem parte, ganhando entusiasmo pelas suas próprias atividades e adquirindo novas perspetivas em termos de opções de vida. O 'papel' do professor deverá ser o de um orientador, mostrando aos alunos a diversidade de possibilidades artísticas dramático-teatrais pelas quais eles podem optar. Trata-se de um domínio artístico que contribui para estimular o sentido de responsabilidade e o espírito de grupo, devendo, por isso, ser vivido livremente, sem preocupação de qualquer tipo de avaliação e com regras diferentes das convencionais: nada é de verdade, tudo é permitido, pode-se errar e voltar sempre a tentar de novo.

## Referências

- AGUILAR, L.F. *Expressão e educação dramática. Guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- ANTUNES, C. A criação artística na formação de educadores e professores. In: *Anais do II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança: desafios éticos e Metodológicos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, s/p, 25 e 26 de agosto, 2014.
- BALAISIS, J. The Challenge of Teaching. In *Role. Applied Theatre Researcher*, Number 3, 1-7, 2002. Disponível em: <[https://www.griffith.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0005/54977/challenge-teaching.pdf](https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/54977/challenge-teaching.pdf)> Acesso em: 5 jun. 2003.
- BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 (1ª ed. 1979).
- CAÑAS, J. *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1999.
- COURTNEY, R. *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*. Toronto: OISE Press, 1982.

- COURTNEY, R. *Play, Drama and Thought: the Intellectual Background to Dramatic Education*. Toronto, Simon and Pierre Publishin, 1989.
- DIAS, M. F.; ANTUNES, C. Os cabeçudos: da rua à cena-ressignificações da tradição. In: Glória Solé (org.) *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 154-167). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2015. ISBN: 978-989-8525-43-7. <<http://hdl.handle.net/1822/40238>>
- FAURE, G.; LASCAR, S. *O jogo dramático na escola primária*. Editorial Estampa, 1982.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987 (1ª ed. 1970).
- FOSNOT, C. Constructivism: A Psychological Theory of Learning. C. FOSNOT (org.). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teacher's College, Columbia University: 8 - 33, 1996.
- GALLAGHER, K. *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press, 2000.
- GEORGE, N. Beneficial use of dramatics in classroom. *The New England Reading Association Journal*, 36, pp 6-10, 2000.
- McCASLIN, N. *Creative drama in the classroom and beyond*. New York University: Addison Wesley Longman, 2000.
- MOTOS, T.; TEJEDO, F. *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa, 1999.
- NEELANDS, J. *Making Sense of Drama*. Oxford: Heinemann, 1984
- O'NEIL, C.; LAMBERT, A. *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson, 1982.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SACRISTÁN, G. J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHOR, I. *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- TEJERINA, I. *Dramatización y teatro infantil*. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- TEJERINA, I. *El juego dramático en la educación primaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. Disponível em:

<[www.cervantesvirtual.com/obra/el-juego-dramatico-en-la-educacion-primaria-o](http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-juego-dramatico-en-la-educacion-primaria-o)> Acesso em: 26 Set. 2011.

---

NOTAS:

<sup>i</sup> <https://www.uminho.pt/PT/ensino/oferta-educativa/Paginas/Licenciaturas-e-mestrados-integrados.aspx>

<sup>ii</sup> <https://www.uminho.pt/PT/ensino/oferta-educativa/Paginas/Licenciaturas-e-mestrados-integrados.aspx>

<sup>iii</sup> <https://www.uminho.pt/PT/ensino/oferta-educativa/Paginas/Licenciaturas-e-mestrados-integrados.aspx>

**Sobre a autora:**

**Carla Pires Antunes** é Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho na área de Educação Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. É Doutorada em Estudos da Criança - Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).

*Recebido em março de 2017*

*Aceito em abril de 2017*