

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

O TEXTO DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LEITURA LITERÁRIA À PRÁTICA TEATRAL

Ana Cristina Vasconcelos de Macedo, Raquel da Silva Carneiro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17261>

Submetido em: 2026-08-03

Postado em: 2026-09-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- José Gomes (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9593-302X>)

ARTIGO

O TEXTO DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LEITURA LITERÁRIA À PRÁTICA TEATRAL

ANA CRISTINA VASCONCELOS DE MACEDO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1377-4422>

acmacedo@ese.ipp.pt

RAQUEL DA SILVA CARNEIRO²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0344-8234>

raquelcsilvacarneiro@gmail.com

¹ inED, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Porto, Portugal.

² Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga, Portugal.

RESUMO: Neste artigo apresenta-se um estudo qualitativo de natureza teórico-reflexiva, com base em análise documental e interpretação crítica, sobre o papel do texto dramático e da sua execução teatral enquanto práticas pedagógicas integradas no currículo do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos), considerando a sua contribuição para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas, em consonância com orientações internacionais da OCDE, da UNESCO e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4, 10 e 16) da Agenda 2030 da ONU. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, analisam-se fundamentos filosófico-pedagógicos e documentos curriculares orientadores, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o *Plano Nacional das Artes* e as *Aprendizagens Essenciais*. Sustenta-se que o teatro, enquanto linguagem artística e prática educativa, viabiliza aprendizagens ativas, sensíveis e críticas, defendendo-se a sua integração como componente transversal do currículo, promotora de experiências formativas centradas no corpo, na linguagem e na convivência democrática. O artigo apresenta ainda sugestões de práticas pedagógicas realizáveis em contextos de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, com crianças entre os 6 e os 12 anos.

Palavras-chave: Teatro na educação; Currículo; Práticas dramatúrgicas; Aprendizagem ativa; Formação integral.

DRAMATIC TEXTS IN PRIMARY EDUCATION: BETWEEN LITERARY READING AND THEATRICAL PRACTICE

ABSTRACT: This article presents a qualitative study of a theoretical-reflective nature, based on document analysis and critical interpretation, on the role of dramatic text and its theatrical performance as pedagogical practices integrated into the Basic Education curriculum (1st and 2nd cycles), considering their contribution to the development of social, emotional, and cognitive competences, in line with international guidelines from the OECD, UNESCO, and the United Nations 2030 Agenda Sustainable Development Goals (SDGs 4, 10, and 16). Adopting a theoretical and reflective approach, the article analyses philosophical and pedagogical foundations as well as guiding curricular documents, such as the Profile of Students at the End of Compulsory Schooling, the National Arts Plan, and the Essential Learning Framework. It is argued that theatre, as an artistic language and educational practice, enables active, sensitive, and critical learning, and its integration as a transversal component of the curriculum is advocated, promoting formative experiences centred on the body, language, and democratic coexistence. The article also presents suggestions for pedagogical practices applicable in the 1st and 2nd cycles of Basic Education, involving children aged between 6 and 12 years.

KeyWords: Theater in education; Curriculum; Dramaturgical practices; Active learning; Integral formation.

TEXTOS DRAMÁTICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ENTRE LA LECTURA LITERARIA Y LA PRÁCTICA TEATRAL

RESUMEN: Este artículo presenta un estudio cualitativo de carácter teórico-reflexivo, basado en el análisis documental y la interpretación crítica, sobre el papel del texto dramático y de su puesta en escena como prácticas pedagógicas integradas en el currículo de la Educación Básica (1.º y 2.º ciclos), considerando su contribución al desarrollo de competencias sociales, emocionales y cognitivas, en consonancia con las orientaciones internacionales de la OCDE, la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4, 10 y 16) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Desde un enfoque teórico-reflexivo, se analizan fundamentos filosófico-pedagógicos y documentos curriculares orientadores, como el *Perfil de los Alumnos al Final de la Escolaridad Obligatoria*, el *Plan Nacional de las Artes* y los *Aprendizajes Esenciales*. Se sostiene que el teatro, como lenguaje artístico y práctica educativa, posibilita aprendizajes activos, sensibles y críticos, defendiendo su integración como componente transversal del currículo, promotora de experiencias formativas centradas en el cuerpo, el lenguaje y la convivencia democrática. El artículo presenta asimismo sugerencias de prácticas pedagógicas aplicables en el 1.º y 2.º ciclos de la Educación Básica, con niños de entre 6 y 12 años.

Palabras clave: Teatro en la educación; Currículo; Prácticas dramatúrgicas; Aprendizaje activo; Formación integral.

INTRODUÇÃO

O ensino da literatura no Ensino Básico, nas últimas décadas, tem vindo a sofrer reconfigurações significativas impulsionadas por um contexto educativo cada vez mais marcado por lógicas tecnicistas e pela fragmentação disciplinar. O currículo escolar manifesta uma tendência progressiva de afastamento das experiências sensíveis, criativas e humanizadoras. As práticas artísticas *tout court*, em particular o teatro na sua dimensão cénica, são frequentemente associadas ao entretenimento, a eventos escolares pontuais e celebrativos ou a atividades extracurriculares, quando deveriam ocupar um lugar destacado na formação integral dos alunos. Enquanto linguagem literária, o texto dramático é ainda mais secundarizado nas práticas educativas, alegando os professores, frequentemente, não terem tempo para a abordagem de textos pertencentes a este modo discursivo do sistema modelizante secundário. Embora pareça evidente a relevância de integrar a leitura do texto dramático enquanto objeto literário com a sua interpretação cénica, essa articulação raramente é tematizada de forma explícita, sendo o texto dramático frequentemente abordado num quadro conceptual pouco rigoroso.

A presente reflexão assenta numa abordagem teórico-reflexiva, de natureza qualitativa, sustentada em análise documental e interpretativa de manuais escolares e de documentos curriculares, como as *Aprendizagens Essenciais*, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e o *Plano Nacional das Artes*. O estudo articula referenciais filosófico-pedagógicos com observações empíricas sobre as práticas de leitura e de mediação do texto dramático em contextos do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. A metodologia de inspiração hermenêutica e educacional procura compreender como o texto dramático e

o teatro, enquanto linguagem literária com forte potencial para ser plurimedial, são abordados no currículo e nos materiais didáticos, visando contribuir para repensar a sua presença no espaço escolar. A concluir, apresentam-se sugestões práticas que evidenciam a exequibilidade da proposta mesmo em contextos escolares com limitações físicas e estruturais.

TEXTO DRAMÁTICO E TEXTO TEATRAL: FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E PEDAGÓGICOS

O conceito de *texto dramático* tem vindo a ser cada vez mais utilizado de forma polissêmica, ora para designar o texto teatral ou espetacular, ora para identificar narrativas modal e genologicamente estruturadas e integradas no modo literário do *drama* (lexema definido por Aristóteles na *Poética*, 1148a). A clarificação desta delimitação conceptual é fundamental para compreender o papel e a função que o texto dramático pode assumir, particularmente em contextos de sala de aula, nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

O texto literário do modo dramático estrutura-se, de acordo com Ingarden (1958, 1971, 2001), em torno de um *texto principal*, formado por réplicas, ou seja, por atos linguísticos proferidos por personagens que comunicam numa relação dialógica *eu-tu* (deixa-se de parte a particularidade dos textos dramáticos monológicos que, devido a características estruturais, poderão ser menos adequados a crianças leitoras nas faixas etárias visadas), e por um *texto secundário* formado por *didascálias*. Estes dois textos – principal e secundário –, são cooperantes e, segundo Jansen (1968), citado por Aguiar e Silva (1988), reenviam para duas categorias do "plano cénico":

As personagens, que pronunciam "realmente" as réplicas, que realizam actos linguísticos com os quais se constrói e se comunica o essencial da fabula agenda do texto dramático, e que são em parte caracterizadas e descritas, nas suas modalidades de ser, de estar e de agir, pelo "texto secundário", mas também indissolúvelmente ligado [...] ao "texto principal" e à ação constituída e comunicada pelos atos linguísticos deste texto (Silva, 1988, p. 606).

Estas *dramatis personae* agem num espaço perspectivado em função de si próprios, num eterno presente a partir do qual se subjugam passado e futuro verbais, como atestam Szondi (2001), Ingarden (1973), Segre (1980), para referir alguns dos estudos fundadores, do século XX. Esta estrutura dialógica, de acordo com Hegel, citado em nota por Aguiar e Silva (p. 610), "representa o modo de expressão dramática por excelência", na medida em que é através do diálogo que as *dramatis personae* se revelam em termos de carácter e de paixões, no sentido filosófico do termo, exprimem coerências e contradições e tornam a máquina oleada.

Salienta-se a importância da leitura sistematizada e orientada do texto dramático, em sala de aula, pela sua *performance* interior, já que esta não se cinge à mera decifração de palavras, antes implica experiências criativas e sensoriais que permitem a transformação do texto em ação mental.

Quando uma criança ou jovem lê silenciosamente um texto dramático, independentemente do seu grau de representabilidade, desenvolve a capacidade de "ouvir" mentalmente as vozes das personagens, de distinguir flutuações tonais, intenções e emoções, de "ver", imaginando o cenário e a forma como as personagens se movimentam no espaço e se relacionam com ele e entre si, ou seja, preenchem, através da imaginação, o que Iser (1976, 1996) chamou, na sua obra seminal, de *lugares de indeterminação* do texto. Esta competência revela uma etapa avançada de literacia e constitui uma base sólida para a educação estética e emocional. Nesta ordem de ideias, Manguel (1999) faz a apologia da

leitura silenciosa enquanto ato performativo íntimo, pois “ler é recriar um texto, dar-lhe corpo através da voz interior, mesmo quando em silêncio.” (p. 52), e Desmurget (2024) destaca o impacto neurocognitivo ativado pelo ato de ler em zonas cerebrais responsáveis pela linguagem, pela emoção e pela criatividade que ultrapassa os efeitos da visualização passiva de imagens e de vídeos. Daqui se conclui que a capacidade de a criança interiorizar a ação dramática, em todas as dimensões envolvidas, prepara-a para compreender e apreciar experiências teatrais reais, capacita-a para a criação de mundos possíveis de que falou Umberto Eco na sua *Leitura do Texto Literário – Lector In Fabula* (1983).

Enquanto fenómeno literário, os textos pertencentes ao modo dramático, ainda que, por natureza, abertos à cena, devem ser lidos e estudados como artefactos culturais, não esquecendo que as didascálias, as interrupções nas réplicas, os silêncios que se inscrevem no texto e a partir do texto são já mediações implícitas. Acredita-se que este seja o principal motivo pelo qual integram o currículo de Português, lado a lado com os géneros literários pertencentes aos modos narrativo e lírico. Contudo, nas últimas décadas, o ensino e a aprendizagem deste tipo de texto têm vindo a decair, quer em termos de quantidade, devido à diminuição do número de obras dramáticas incluídas nos programas e manuais, quer em termos da qualidade, pela superficialidade da abordagem em sala de aula.

Uma análise exploratória de manuais escolares de diferentes editoras, relativos aos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo e 5.º e 6.º do 2.º Ciclo do Ensino Básico, revelou fragilidades recorrentes no tratamento do texto dramático, nomeadamente na seleção de excertos, na formulação de atividades e na ausência de orientações para a leitura literária dramática.

De seguida, apresentam-se de forma genérica e sem referência aos manuais em causa, os resultados desta análise, de modo a evidenciar os problemas mais significativos e a refletir sobre as suas implicações para a compreensão e receção do texto dramático.

Em alguns manuais do 2.º ano de escolaridade, observa-se uma abordagem que contém em germe equívocos conceptuais sobre a natureza do texto dramático, tratado não como *texto*, mas como pretexto, ou seja, como evento antes de ser texto, antecipando-se a experiência empírica do espetáculo. Assim, numa das propostas analisadas, a atividade inicia-se com um momento de pré-leitura, no qual se pergunta: “Já foste ao teatro? O que sabes sobre peças de teatro?”.

Segue-se a leitura de um pequeno excerto de uma peça escrita por Teresa Rita Lopes. O fragmento, pela sua brevidade, não permite acompanhar o desenvolvimento da ação dramática, nem explorar aspetos centrais como a progressão narrativa, os conflitos entre personagens ou a função das rubricas ou didascálias, o que hipoteca a compreensão do texto dramático enquanto totalidade estética e dramática. Após leitura desse excerto, o manual apresenta um bloco de perguntas de “compreensão” textual, mas estas questões são genéricas e poderiam ser aplicadas a qualquer texto, literário ou não. Deste modo, a dimensão estética e performativa do texto dramático acaba por ser ignorada, reduzindo-se a leitura a uma mera verificação de conteúdos explícitos, ignorando-se elementos indispensáveis como os textos secundários, os ritmos, as tensões internas – e os silêncios e seu valor semântico.

Apesar de tudo, é compreensível, e até aceitável pedagogicamente, que, no 2.º ano de escolaridade, o contacto com o texto dramático assuma um carácter exploratório, privilegiando atividades simples vertidas em perguntas básicas, como, por exemplo, a identificação de personagens e espaços. Trata-se de um primeiro contacto, cuja intenção, mais do que um objetivo, é a de familiarizar as crianças com a forma do texto, de estimular a imaginação e criar uma experiência em torno do género. Compreende-se, pois, que o texto dramático seja interpelado como “prosa dialogada”.

No entanto, revela-se problemático que esta superficialidade se mantenha nos anos seguintes, pois à medida que os alunos avançam no percurso escolar, é esperado que as propostas de leitura e de análise se aprofundem progressivamente, de modo a desenvolver competências interpretativas e uma compreensão mais informada da especificidade do género. Quando a abordagem permanece sempre no mesmo nível – limitada a perguntas de compreensão literal ou a atividades genéricas que poderiam aplicar-se a qualquer género textual – o texto dramático é desvalorizado, e o aluno não é desafiado a pensar criticamente nem a reconhecer as importantes dimensões estética e cultural.

Num manual do 4.º ano, a abordagem inicia-se com a seguinte definição: "O texto dramático (teatro) destina-se a ser representado por atores. Contém falas das personagens e indicações cénicas." Deves dizer "assistir a uma peça de teatro" e não "assistir a um teatro". A palavra "teatro" refere-se ao edifício onde podemos ver peças de teatro, à arte de representar ou ao conjunto de obras de um Auto. O panorama mantém-se ao nível do 5.º ano, e agrava-se no 6.º ano, altura em que os alunos se encontram numa fase importante de transição do 2.º para o 3.º ciclo do Ensino Básico. Num dos manuais analisados, o texto dramático continua a ser definido meramente pelo seu potencial de representação, chegando mesmo a ser excluído da esfera literária, pela sugestão de integração no domínio das artes performativas. Os alunos são, assim, questionados nos seguintes termos: "E tu? Qual das artes preferes: teatro, cinema ou televisão? Porquê?". Logo, os alunos não aprendem a ler teatro, aprendem, quando muito, a responder sobre teatro.

A propósito da obra *Os Piratas*, de Manuel António Pina, leitura obrigatória no 6.º ano, a inconsistência terminológica acentua-se, transparecendo ausência de rigor em termos de semiose literária. Com efeito, os alunos são induzidos a caracterizar o autor empírico da obra através de um enunciado que importa transcrever:

"Onde está o autor? Estás no teatro, a peça está quase a terminar e tu vens aplaudir os atores, mas há outro elemento que também merece um forte aplauso: o autor da peça a que acabaste de assistir. És capaz de o encontrar? Tens um minuto para o fazer e descobrir, também, um «objeto falador». Segue as pistas: – autor da obra *Os Piratas*; – usa óculos, tem bigode e pouco cabelo". Outros exemplos poderiam ser convocados, mas estes são claramente suficientes para se captar a ausência de uma perspetiva de totalidade que impede a compreensão da organicidade do texto dramático enquanto sistema relacional de sentido(s), no qual cada elemento adquire significado apenas em função de uma ação global. Sintetizando, na dimensão literária, o texto dramático é reduzido a um diálogo, o conflito a tema; no plano pedagógico, a leitura estética anula-se para dar lugar à informativa.

Considera-se, pois, decisiva a distinção e clarificação dos conceitos de texto dramático e de texto teatral sob pena de comprometer o ensino da literatura e de se reduzir o texto dramático a um guião funcional destinado à encenação, anulando a sua especificidade enquanto género literário. É necessária, por isso, uma revisão crítica das práticas pedagógicas e das orientações curriculares, capaz de superar abordagens superficiais que desconsiderem a complexidade estética, simbólica e interpretativa do texto dramático.

Não se nega ao texto dramático o seu estatuto semiótico multifacetado, ou plurimedialidade (Spang, 1991), pelo contrário, defende-se, com Ryngaert (2004), que a leitura do texto dramático, embora constitua uma prática autónoma, independente de qualquer representação efetiva, implica inevitavelmente a construção de uma cena imaginária e a ativação dos processos mentais próprios de toda a leitura – processos que conduzem a uma potencial realização performativa.

Nesta ordem de ideias, no ensino do texto dramático deve evitar-se cair quer nos extremos de um didatismo tradicional, que empobrece as possibilidades interpretativas, quer na negação da sua dimensão literária, conforme advertiu Dort (1992) a propósito das posições assumidas por Jacques Julliard e Badiou.

É na articulação entre texto dramático, enquanto objeto literário, e teatro, enquanto prática performativa, que assenta a proposta pedagógica aqui defendida, concebida como um dispositivo integrador de leitura, de interpretação e de ação.

FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA DA RELAÇÃO ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO

O teatro, enquanto linguagem simbólica ancestral, funda-se na necessidade de o ser humano se expressar, de comunicar e de representar mundividências. Desde formas rituais populares, cujas práticas religioso-profanas e sociais envolviam processos mágicos e continham em si elementos estruturais da arte da representação, como a *performance* (vocal e corporal) coletiva e as atuações simbólicas associadas, até às formas contemporâneas, a *ars dramática* está historicamente vinculada a uma certa ideia de educação — como imitação, como jogo e como forma de (re)construção de sentidos. Contudo, "a base histórica da tradição teatral do Ocidente, pode ser localizável nas representações trágicas e cómicas que nos aparecem, em forma já madura, no século V a.C., na Grécia, em Atenas" (Molinari, 2010, p. 33).

Em Aristóteles (2008), a arte da representação é definida e explicada como espelho ético e emocional, sendo a tragédia um modo superior de imitação (*mimesis*) das ações humanas que produz no espectador a purificação de emoções (*katharsis*), permitindo-lhe experienciar, com a devida distância, os dramas de uma universal condição humana. A frangibilidade (*hamartia*) do herói trágico e os padecimentos por que passa têm a função de provocar nos espectadores uma reflexão ética sobre as ações humanas e, simultânea e consequentemente, de despertar a piedade (*eleos*) para com o herói, gravando-se, assim, na memória do espectador, a premissa *errare humanum est, perseverare autem diabolicum* (*errar é humano, persistir no erro é diabólico*), presente nas tradições filosóficas estoica e cristã¹, bem como de produzir o sentimento de temor (*phobos*) e de consciencializar o público de que somos suscetíveis de incorrer, como todo o ser humano, em erro.

Esta ideia do teatro como práxis estética e ética encontra eco na educação quando se compreende que a fruição estética envolve um processo de aprendizagem emocional e intelectual. Ao representar as relações entre os homens e entre estes e a Natureza (o mundo), o teatro permite que crianças e jovens experienciem dilemas, reconheçam emoções, se posicionem e reflitam criticamente sobre si e sobre os outros. O poder desta arte inscreve-se no jogo de espelhos que revela os limites (entre vulnerabilidade e dignidade) inerentes ao sema de [+] humano.

Depois de Aristóteles e das funções éticas da tragédia, a comédia surge como poderoso instrumento de correção de hábitos sociais que a máxima latina *ridendo, ridendo, castigat mores*, cunhada por Santeul (1630-1697) e tomada, desde então, como lema do teatro cómico e satírico, tão bem sintetiza.

¹ Esta premissa tem vindo a ser atribuída a diversos autores greco-latinos, no entanto, a fórmula que se apresenta terá sido resultado de adaptações de sentenças escritas por Séneca, em obras como *Epistulae Morales ad Lucilium* e em diferentes cartas e tratados, por Agostinho de Hipona, no *Sermão 164*, em Cícero, no *Philippicae*, em que discutem, em termos de uma Ética, a natureza imperfeita do ser humano, a sua propensão para o erro e a necessidade de perdão, de educação e de autocritica.

Nesta fase evolutiva, destaca-se Aristófanes (450-388 a. C.) cuja produção literária é fértil do ponto de vista dos temas e dos conteúdos, sendo sua preocupação a crítica construtiva a partir da "problemática política e social, *hic et nunc*, da *polis* ateniense: a polémica contra a guerra e os demagogos (*Os Arcanenses*, *A Paz*, *Lisístrata*), contra os sofistas e Sócrates (*As Nuvens*), contra a nova escola literária (*As Rãs*).\" (Molinari, 2010, p. 56). A partir de *Pluto*, representada em 388 a. C., Aristófanes abandona a crítica à sociedade, aos políticos, desinteressa-se por discussões filosóficas e pelo debate sobre os métodos de educação, centrando-se no indivíduo e nos interesses pessoais que movem os cidadãos comuns – tendência que se consolida com a queda da *polis* ateniense, ponto de viragem para a fase da *comédia nova* cujos expoentes são Filémon (361-263 a. C) e Menandro (343-291 a. C.). Este último dirigiu-se especificamente à sociedade ateniense do século IV a. C., satisfaz os gostos de uma mentalidade nova, nada interessada na coletividade da *polis*. Menandro, por seu lado, aposta na definição dos caracteres e dos enredos – adolescentes em conflito consigo e com a sociedade, pais idosos e austeros, raparigas em idade de casar, amores proibidos, soldados e mulheres alcoviteiros, personagens ambiciosas, escravos honestos e aldrabões, entre outros tantos traços psicológicos que definem individualmente o ser humano. Assiste-se ao nascimento de um género cujas regras novas marcariam vários séculos de produção dramática na Europa até, pelo menos, ao século XVII, época em que floresce e se desenvolve a *commedia dell'arte*, singularizada não só pela técnica do improviso, mas também pela fixação de personagens-tipo (*as máscaras*) e consequente recusa da espessura dos caracteres, vigentes ainda no melodrama barroco.

Sem se pretender realizar uma síntese exaustiva da história do teatro, importa reconhecer que, entre os séculos XVII e XX, múltiplos autores e movimentos teatrais exploraram o potencial do palco como espaço de intervenção social, política e cultural. Das expressões populares, como a *commedia dell'arte*, – facilmente adaptáveis para estimular a criatividade, a expressão corporal e a construção narrativa no 1.º e 2.º ciclos –, ao teatro de marionetas, tradicionalmente usado para representar dilemas morais e sociais de forma acessível às crianças, a arte dramática manteve sempre uma vocação pedagógica.

No século XX, essa dimensão formativa encontra eco em correntes como o teatro épico de Brecht (1898-1956), com o seu efeito de distanciamento (V-Effekt), que pode inspirar atividades escolares orientadas para o pensamento crítico, e no teatro pobre de Grotowski (1933-1999), centrado no corpo e na voz, adequado a contextos educativos com recursos limitados. A pedagogia dramatúrgica (Drama-in-Education) de Heathcote e Bolton (1995) reforça essa ligação, integrando práticas de representação no currículo para esclarecer conteúdos de várias disciplinas. Essas tradições e experiências, herdeiras de uma conceção do teatro que alia estética, ética e intervenção social, abrem caminho para conceções que, como a de Boal, assumem declaradamente uma função emancipatória. É nesse contexto que se inscreve o *Teatro do Oprimido* (Boal, 1991), que rompe, na linha de uma tradição da rutura, tão bem descrita por Paz (1914-1998), em *Los hijos del limo* (1974), com a prática do espectador passivo. Desta forma, Boal reivindica o teatro como espaço de libertação, de transformação e de consciência crítica, no sentido em que não se representa apenas um papel, mas antes a possibilidade de intervir sobre a realidade. O teatro-educação que propõe é, por isso, dialógico, coletivo, e centrado na experiência viva da ação, da escuta e da transformação.

Numa perspetiva sociológica, Goffman (2002), ao pensar a vida social como *performance*, aproxima-se dos sentidos da metáfora teatral para descrever as interações humanas. Para este, cada sujeito representa papéis de acordo com contextos e com expectativas sociais. Compreender essa teatralidade da vida permite à escola explorar pedagogicamente os jogos de representação bem como as estruturas sociais

que moldam identidades, promovendo uma consciência crítica do lugar que cada um, individual e coletivamente, ocupa nas micro e macro sociedades que compõem o mundo.

O debate em torno da pedagogia ancorada em práticas dramatúrgicas (*drama-based pedagogy*), ganha espessura com os contributos de Dawson e Lee (2018). Para estes, o teatro, ao mobilizar corpo, espaço, emoção e palavra, cria condições para aprendizagens positivas, colaborativas e interdisciplinares. A dramatização envolve os alunos e leva-os a atuar, convocando-os para um compromisso cognitivo e emocional na construção de sentidos. Por essa via, a aprendizagem teatral afirma-se como motor de desenvolvimento integral, abrangendo múltiplas dimensões – intelectual, ética, comunicacional e estética.

Embora Freire (1921-1997) não tenha desenvolvido uma reflexão específica sobre teatro, o seu pensamento pedagógico oferece contributos salutares para a definição de uma pedagogia teatral dialógica e crítica. A defesa de uma educação libertadora, centrada na escuta, na experiência do oprimido e na construção coletiva de conhecimentos, sustenta práticas educativas que recusam o silenciamento e promovem o protagonismo dos sujeitos que nela participam.

Deste modo, a base filosófico-pedagógica do teatro na educação permite compreender a legitimidade da sua inserção no currículo escolar. Enquanto prática formativa, o teatro (nas dimensões literária e espetacular) inscreve-se numa pedagogia do sensível e da ação, e não de um aposto decorativo do currículo.

TEATRO E CURRÍCULO: SENTIDOS, AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Pese embora o currículo estabelecido reconheça o papel da arte na formação integral dos alunos, observa-se, na prática escolar, uma marginalização constante das linguagens artísticas, em especial do teatro. Os textos literários dramáticos, assim como a sua representação, são frequentemente remetidos para os bastidores das práticas escolares, surgindo como recurso pontual em festas, em apresentações ou em atividades extracurriculares, mas raramente integrados de forma estruturante em rotinas pedagógicas. Tal realidade denuncia uma hierarquização curricular, em que as disciplinas tidas como nucleares e instrumentais ocupam o centro, enquanto a arte, pela sua dimensão sensível e estética, é muitas vezes relegada ao plano do acessório (GEPE, 2010).

Este cenário é evidenciado na matriz curricular do Ensino Básico português. No 1.º Ciclo, em Portugal, prevê-se um mínimo de sete horas semanais para Matemática, Português e Estudo do Meio, reconhecendo-se a individualidade e a especificidade destas áreas do saber. Em contrapartida, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, que englobam Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Educação Física e Música, dispõem apenas de um mínimo obrigatório de três horas semanais, posteriormente geridas pela autonomia escolar. Importa salientar que não existe uma definição normativa da carga horária a dedicar a cada uma delas, o que, na prática, conduz frequentemente a escolhas condicionadas pelas preferências e pela formação dos docentes responsáveis. Estas três horas podem ainda ser complementadas por Atividades de Enriquecimento Curricular, cuja oferta depende de cada estabelecimento de ensino e nem sempre contempla a totalidade das linguagens artísticas (Decreto-Lei n.º 176/2014). No 2.º Ciclo, embora a Educação Visual, a Educação Musical e a Educação Física se mantenham como disciplinas independentes, o Teatro é suprimido das práticas educativas, reduzindo-se progressivamente a presença das artes no quotidiano escolar.

Observa-se que o texto dramático não se constitui como objeto de estudo sistemático, sendo muitas vezes confundido com dramatização de narrativas. Da mesma forma, enquanto arte performativa,

as práticas teatrais são reduzidas a animações tímidas, pontuais e desarticuladas com o ensino do português. Conclui-se, pois, a inexistência de um ensino que valorize o texto dramático como modo discursivo fundador e o texto teatral como modo de presença – lacuna que compromete seriamente a formação estética e ética dos alunos, e inviabiliza a compreensão deste último como prática atuante e articulada, de natureza "híbrida e relacional", como referiu Pavis (2010).

Embora os documentos curriculares orientadores identifiquem a relevância da educação artística na formação integral dos alunos, esse reconhecimento permanece, em muitos contextos, mais programático do que efetivo. Tanto o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) como o Plano Nacional das Artes apontam para a necessidade de a escola articular razão e sensibilidade, pensamento crítico e expressão criativa. Contudo, essa articulação nem sempre encontra tradução nas práticas e nas condições concretas das instituições escolares.

A pertinência dos textos dramáticos surge, precisamente, neste hiato entre o discurso curricular e a realidade educativa. Enquanto linguagem que mobiliza simultaneamente corpo, emoção, memória e imaginação, o teatro cria condições para aprendizagens integradoras que dificilmente se produzem em contextos excessivamente normativizados.

Nesta perspetiva, a ausência de espaços físicos e simbólicos adequados à transposição semiótica do texto dramático para texto teatral não constitui apenas uma limitação material, mas revela uma conceção de currículo que tende a desvalorizar o sensível. Como lembra Fragateiro (2001), uma escola democrática deve abrir-se à experimentação, ao risco e ao inacabado, valorizando os processos expressivos mais do que os resultados. A literatura do modo dramático inscreve-se precisamente nesse horizonte, não apenas como conteúdo curricular, mas como forma de estar no mundo, de conhecer-se a si mesmo e ao outro, e de agir criticamente sobre a realidade.

Recolocar o teatro no centro do projeto curricular exige, por isso, mais do que vontade política: implica formação docente, reorganização dos tempos e dos espaços escolares e, sobretudo, uma conceção de currículo entendida como território ético, estético e cultural.

ESPAÇO, CORPO E APRENDIZAGEM: EM PROL DE UMA CENOGRAFIA CURRICULAR

A aprendizagem não ocorre apenas no plano cognitivo ou discursivo. Ela inscreve-se também no espaço, no corpo, na atmosfera e nas relações. A organização física e simbólica dos ambientes escolares é parte constitutiva do currículo oculto, influenciando de forma direta os modos de estar, de interagir e de aprender (Apple, 2006). Pensar estes textos como prática pedagógica implica, por conseguinte, repensar a própria organização espacial da escola e os sentidos que nela se produzem. Mais do que cenário neutro, o espaço educativo participa ativamente na configuração das experiências de aprendizagem.

Na linha de pensamento de Dawson e Lee (2018), a pedagogia dramatúrgica assenta numa integração ativa entre corpo e mente, na qual a experiência sensorial, o movimento e a expressão emocional desempenham um papel estruturante. Ao envolver os alunos na ação, rompe-se com modelos transmissivos e as crianças são consideradas sujeitos integrais da aprendizagem, articulando-se dimensões cognitivas, físicas e afetivas. Essa perspetiva exige que os professores sejam mais do que transmissores de conteúdos: sejam, como propõe Ofsti (2021), cenógrafos do espaço educativo, responsáveis por criar ambientes propícios à experimentação, à escuta e à criação coletiva. O espaço escolar não deve ser visto

como neutro ou apenas funcional, mas como espaço poético, onde se desenham relações de poder, de afetividade, de pertença e de expressão. Com efeito, como referido por Calvet e Gomes (1974), asfixiar a tendência lúdica, que surge na criança como dominante, "significa [...] criar um estado lúdico patológico" (p. 11), um sentimento interior penoso que compromete a sociabilização, a sensibilidade e a missão de humanização da educação.

As práticas dramatúrgicas, ao necessitar de espaço aberto, flexível e simbólico, desafiam a rigidez tradicional da sala de aula e convida à invenção de novos territórios de aprendizagem: pátios, corredores, átrios, recintos ao ar livre podem transformar-se em palcos de vivência e de criação. Mesmo em contextos escolares desprovidos de infraestruturas específicas, a prática teatral revela-se possível e significativa. O espaço pode ser apropriado pedagogicamente através do corpo, de objetos simbólicos, de sons e de silêncios, transformando lugares-comuns em territórios de experiência estética. A participação ativa dos alunos na criação e organização desses espaços constitui, em si mesma, um processo formativo, favorecendo a cooperação, a negociação de sentidos e o reconhecimento da diversidade de expressões.

Desta forma, o espaço deixa de ser imposto e passa a ser co-construído, revelando-se como dimensão curricular e ética da aprendizagem. Retomar o corpo como linguagem educativa é, portanto, condição para a reintegração do teatro no projeto pedagógico da escola. Corpo que respira, que escuta, que age, que sente e que comunica – esse é o material primeiro da educação estética, e é através dele que o teatro revela a sua potência formadora.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Os pressupostos teóricos defendidos são, nesta secção, materializados numa perspetiva prática, a partir de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas desenvolvidas e/ou observadas em contextos de 1.º e de 2.º Ciclos, visando estabelecer pontes e pontos de articulação entre a abordagem de textos literários em sala de aula e a sua dramatização ou adaptação para teatro escolar.

Para a leitura de textos dramáticos

O primeiro passo para a leitura de obras dramáticas será a escolha do livro. Na lista de obras de leitura recomendada e de leitura obrigatória para o 1.º Ciclo, o texto dramático começa a ganhar espaço, ainda que de forma ténue, no 3.º ano, com a obra *Robertices* (1995), de Luísa Dacosta (1927-2015), e, no 4.º ano, com proposta de seleção de três textos que compõem *Teatro às Três Pancadas* (1995), de António Torrado (1939-2021). No 2.º Ciclo, promove-se a leitura obrigatória de duas obras de referência *Os Piratas* (1986), de Manuel António Pina (1943-2012), e *O Príncipe Nabo* (1962), de Ilse Losa (1913-2006), e recomenda-se (e bem) a leitura de *A Guerra do Tabuleiro de Xadrez* (1985), de Manuel António Pina. A escolha, por parte do docente, dos textos dramáticos a ler e interpretar requer mediação crítica e um sentido acrescido de responsabilidade, sobretudo num momento em que o *corpus* literário, em particular no domínio narrativo destinado à infância e à juventude, se diversifica e se expande em editoras, desafiando critérios de literariedade. Os títulos que se seguem não são sugeridos nas escolas, mas indicam-se pela sua validade literária e pelo ensejo de contribuir para a expansão do horizonte de leituras dramáticas no Ensino Básico: *João e Guinda* (1962), de Ilse Losa (1913-2006), *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?* (1980), de Maria Alberta Menéres (1930-2019), *O Teatrinho do Romão* (1987), de Luísa

Dacosta, *O Mistério da Cidade de Hic-Hec-Hoc* (2008), de António Torrado, *Perguntem aos vossos gatos e aos vossos cães* (2002), de Manuel António Pina, *O Saco de Mentiras* (1999), *O Circo de Papel* (2003) e *O Menino Jesus da Cartolinha: Um Auto de Natal* (2007), de Vergílio Alberto Vieira (1950), *A Cruzada das Crianças. (Vamos mudar o mundo)*, de Afonso Cruz (1971), e *A Princesa dos Pés Pretos. Obra completa de teatro para a infância* (2026), de José Vaz (1940).

O primeiro contacto com a obra deve ser mediado pelo professor de Português, cuja leitura em voz alta serve de modelo para as leituras dos alunos. Neste ponto, torna-se necessário retomar a reflexão anteriormente apresentada e lembrar que a tese, defendida em diversos contextos, de que “as didascálias não devem ser lidas” é incorreta. Aliás, a leitura das indicações cénicas é o que torna o texto dramático mais desafiante para os alunos, uma vez que as descrições e as ações das personagens exigem a descodificação do texto por meio do engenho inventivo, da imaginação, da sensibilidade, da mobilização de conhecimentos e de uma *performance* interior – “o leitor, ao descodificar o texto escrito, cria uma encenação ideal dos elementos teatrais” (Oliveira, 2020, p. 112)

Para a leitura do texto, deve ser considerada a especificidade estrutural do discurso dramático, nomeadamente o carácter dialógico do texto e o número de personagens em cena, sugerindo-se duas modalidades de organização dos leitores. Na primeira, cada personagem é atribuída a um aluno específico, que mantém esse papel ao longo do texto, assegurando a continuidade vocal e interpretativa. Na segunda modalidade, o texto é segmentado em unidades de sentido mais extensas, sendo cada uma atribuída a um grupo distinto de alunos, responsável pela leitura expressiva desse excerto. Esta organização possibilita uma leitura rotativa e promove a participação, sem comprometer a coerência da leitura.

O momento de leitura de um texto literário não se resume à leitura silenciosa e/ou em voz alta, implica a construção de sentidos, não apenas literais, mas também a realização de inferências, a compreensão crítica e o desenvolvimento da competência reorganizativa (Giasson, 1993). Neste sentido, o professor é responsável por provocar a apreensão de sentidos e a fruição de elementos estéticos da obra, colocando os domínios cognitivo e emocional em diálogo.

Na Tabela 1, apresentam-se exemplos de questões associadas a unidades de sentido do texto “As três abóboras”, de *Teatro às Três Pancadas*, de António Torrado, que podem ser integradas em percursos de compreensão, adaptadas ao ano de escolaridade em questão e mobilizadas através de diferentes metodologias, nomeadamente do jogo como recurso em sala de aula (modelos *breakout* EDU, *escape room*, *npeddy-paper*).

Tabela 1: Exemplos de questões de interpretação textual.

Tipo de compreensão	Excerto / expressão	Questão exemplificativa
Compreensão literal	“Camponês: Ora cá têm mais uma companha. E são três. [...] Três manas abóboras.” (pp. 119 e 120)	Quantas abóboras colheu o Camponês?
Compreensão crítica	“Camponês: Volte cá, homem. Nunca um pobre passou por minha casa sem levar uma côdea para a viagem” (p. 121)	Presta atenção à fala do Camponês. Concordas com a sua atitude? Por que motivo?
Compreensão inferencial	“Camponês: O rei e o emissário do rei ficaram com uma cabeça que nem uma abóbora. Ah! Ah!” (p. 134)	Qual o significado da expressão utilizada pelo camponês? a) As cabeças ficaram cor de abóbora; b) As cabeças incharam; c) O rei e o emissário ficaram frustrados por não terem obtido o resultado esperado.
Compreensão reorganizativa	—	Organiza os acontecimentos do texto pela ordem em que sucedem: a) O emissário e os guardas vão a casa do Camponês recolher o tributo real; b) O Camponês abre as abóboras e todos veem que estão vazias; c) O Mendigo pede uma sopinha de abóbora ao Camponês; [...]

Nota: Elaboração própria. Os níveis de compreensão apresentados inspiram-se nos processos de compreensão leitora descritos por Giasson (1993), adaptados ao trabalho com o texto dramático em contexto escolar.

No 1.º Ciclo, os alunos revelam dificuldades em organizar as ações do texto, uma vez que ainda se encontram em processo de consolidação do sentido temporal. Por esse motivo, é importante que as perguntas de interpretação sigam uma ordem lógica correspondente à própria estrutura interna do texto, que deve constituir o fio condutor de qualquer percurso de leitura. Tendo em conta a gestão do tempo em sala de aula, a interpretação pode ser segmentada em diferentes etapas – por cenas ou por atos – de modo a assegurar uma perceção sequencial das ações.

A tabela que se segue ilustra a conceção de recursos educativos estruturados, nomeadamente de um guião de compreensão de *A Guerra do Tabuleiro de Xadrez*, de Manuel António Pina, aplicado em contexto de 2.º Ciclo e criado por analogia aos manuais de instruções.

Tabela 2: Estrutura exemplificativa de um guião de compreensão

Instrução inicial
Pode parecer um manual para aprender a jogar xadrez, mas, não, não é isso desta vez. Ao invés de vos dar instruções, tendo um tabuleiro no centro, vamos juntos aprender a ler um texto por dentro. Quando um livro avistar, a leitura iremos realizar. Sempre que uma letra do alfabeto destacada encontrar, uma nova parte do texto irá analisar. Assim que uma lupa por aqui aparecer, para o dicionário terá de correr. Um, dois, três, que comece a <i>Guerra do Tabuleiro de Xadrez</i>!

A) Prólogo	Que situação inicial é relatada pelo Bobo? a) Um sonho de duas crianças. b) Um jogo de xadrez entre duas crianças. c) Uma guerra sangrenta.
B1) Cena 1	Atente nos versos “vão lutar um contra o outro / e contra a sua vontade” (p. 2). Tendo as peças adquirido características humanas, como explica esta afirmação?
B2) Cena 2	A cena 2 retrata: a) a felicidade do exército branco e a infelicidade do exército preto. b) os avanços e recuos do exército preto e a tristeza do Rei. c) os avanços e recuos do exército branco e a frustração do seu Rei.
B3) Cena 3	Tome atenção à fala do Rei Preto: “Aquilo que me traz / é trazer-vos uma Proposta de Paz” (p. 9). Que reação obteve por parte do exército contrário? Explique a resposta, transcrevendo uma fala que o comprove.
C) Epílogo	Leia atentamente as questões levantadas pelo Actor: “Quando os meninos acordarem o que acontecerá? / Continuarão a sonhar e a Paz continuará?” (p. 10). Responda à pergunta: Considera importante sonhar com a paz? Por que motivo?

Nota: Elaboração própria.

Cada unidade textual, como explicitado na instrução inicial, é acompanhada de símbolos, que representam desafios ou ações a cumprir pelos alunos. O livro simboliza a leitura, que é realizada no início de cada secção, e a lupa, símbolo que visa a promoção da análise estrutural do texto dramático, através da utilização do dicionário para a aprendizagem de conceitos como *prólogo*, *cena* e *epílogo*. A estas ações segue-se a identificação das personagens, do espaço e, na primeira etapa, do tempo (que se mantém indeterminado do início ao fim), sempre que uma mudança se verifica.

Do texto dramático ao texto teatral

Após – e somente após – a compreensão do texto enquanto elemento estético, nas aulas de Português, poderá surgir a oportunidade de transposição do texto dramático para texto teatral, de modo que as possíveis interpretações dos leitores se reforcem mutuamente, tal como defendido por Eco (1993), e se desenvolvam competências de pensamento crítico e criativo, através da partilha e da reflexão na organização das ações no espaço cénico. Os professores e os alunos, agora no papel de encenadores, responsáveis pela expressão espetacular da peça, gozam da liberdade criadora, sem nunca lhe alterar o sentido e o significado, tirando proveito das suas potencialidades, como os vários tipos de código (de personagens, de situação e de linguagem), que promovem a criação de conexões entre o público e as personagens (Cruz, 1971).

Esta liberdade criadora inicia-se através da aproximação ao jogo dramático, da possibilidade dada aos alunos de trocar ideias, de equacionar problemas e hipóteses de resolução e de criar situações dramáticas, ainda que, neste caso, baseadas em obras específicas. Ou seja, a preocupação principal do professor não deve ser o espectador, que poderá vir a assistir ao teatro que dali surgirá, nem o produto, mas sim o aluno e o processo que o fará criar e “desenvolver-se ao nível do domínio da ligação dos fenómenos imaginação/acção” (Aguillar, Fragateiro & Nóvoa, 1982, p. 27).

Os momentos de dramatização poderão ser acompanhados de adereços, figurinos, fantoches e máscaras, que funcionarão, a par do corpo e da voz, como meios de expressão, a título de exemplo com os camponeses a usar o chapéu de palha e os mendigos as calças remendadas e o colete, tendo ao seu dispor as abóboras e o espaço da sala de aula. Os identificadores das peças de tabuleiro podem ser concebidos com a articulação com a área de expressão visual. As possibilidades de criação das crianças e dos jovens não se esgotam, e as reações obtidas pelos professores através destas práticas refletem o âmago da integração do drama nas escolas e a urgência de uma educação democrática, empática, humana e humanizadora.

O comprometimento dos alunos resulta, muitas vezes, na vontade de levar o jogo dramático para fora da sala de aula, transformando-o em teatro aberto à comunidade e surgindo a necessidade de criar um guião único, numa tentativa de junção das várias possibilidades discutidas com os alunos e representadas pelos mesmos após o estudo do texto dramático. Em planos mais ambiciosos e, idealmente, com a coordenação de professores-atores e de docentes de outras áreas do saber, organizam-se, em conjunto com os alunos, planos de trabalho que podem integrar aulas dedicadas às várias dimensões da composição cénica e/ou à formação de equipas de aprendizes, a título de exemplo, de cenógrafos e figurinistas, de sonoplastas e de luminotécnicos.

É certo que, nas práticas educativas, surgem, não raras vezes, peças teatrais com fins didáticos e de articulação de saberes – como, por exemplo, a representação, em História e Geografia de Portugal, da independência das colónias, ou, em Cidadania e Desenvolvimento, de pequenas peças destinadas a exemplificar hábitos de vida saudáveis. No entanto, estas devem ser devidamente distinguidas pelos professores, não só nas planificações, mas também em sala de aula, pelos seus fins explicitamente didáticos e de consolidação de conteúdos. A distinção de conceitos, bem como a fiabilidade e a fundamentação das práticas, constituem um papel fundamental na consolidação de conhecimentos e competências que permitam o entendimento do texto dramático na sua dimensão literária e o seu potencial de representação.

Em todo o caso, defende-se que a prática de leitura de um texto dramático enquanto fenómeno literário deve anteceder a sua representação, sob pena de o teatro escolar se transformar num mimetismo

empobrecido e de se degradar uma plurimediação – o texto literário é reduzido a “coisas que devem ser memorizadas e ditas”, os gestos meramente ilustrativos, a entoação genérica, sem modulações afetivas, e a cena literal, ou seja, daqui resulta um texto teatral (escolar) sem leitura profunda.

Como refere Colomer (2010), o trabalho em torno dos textos dramáticos e sua representação em sala de aula apresenta múltiplos benefícios, salientando-se o fomento da leitura de um tipo de texto literário que os alunos conhecem e reconhecem.

CONCLUSÃO

Como ao longo dos capítulos se procurou demonstrar, as imprecisões conceptuais entre *texto dramático* e *texto teatral* e a marginalização nas práticas escolares, em primeiro, da leitura deste modo literário e, em segundo, da sua representação espetacular reflete uma visão restrita do currículo, que privilegia a lógica do rendimento mensurável em detrimento da experiência sensível e da formação estética e cultural dos alunos. A mudança de paradigma implica, não apenas formular e reformular documentos curriculares, como as Aprendizagens Essenciais, e as competências desejadas/desejáveis, mas repensar os tempos, os espaços e os modos de organização da escola, reconhecendo o seu potencial formativo não apenas como conteúdo, mas como método, linguagem e atitude.

Neste contexto, o professor, enquanto agente educativo responsável pelo ensino e pela educação, tem o dever de ampliar as potencialidades inerentes à infância, nomeadamente no que concerne à predisposição das crianças e dos jovens para a formulação de hipóteses interpretativas baseadas na imaginação sensível e nas relações que estabelece com a observação do mundo. Nas palavras de Petit, (2020, p. 51):

Desde a mais tenra idade, uma criança não recebe passivamente um texto, ela transforma-o, incorpora-o, integra-o nas suas brincadeiras, nas suas pequenas representações. E, ao longo de toda a vida, de modo discreto ou secreto, há um trabalho psíquico a acompanhar essa prática, os leitores escrevem a sua própria geografia e a sua própria história entre as linhas lidas.

É esta educação que a ciência da literatura e a arte teatral promovem – uma educação que se pretende integral, democrática e humanizadora. O professor, enquanto leitor e cenógrafo da aprendizagem, é chamado a criar atmosferas educativas que desafiem a rigidez disciplinar, por meio do corpo, da palavra, da escuta e da convivência, e que convoquem o sensível como dimensão curricular legítima. Ao defender a prática pedagógica nestes moldes, não se pretende instrumentalizar a arte, mas, ao contrário, preservar a sua potência formadora, criadora, libertadora e transformadora do mundo – e de quem o habita.

REFERÊNCIAS

- Aguillar, L., Fragateiro, C. & Nóvoa, A. (1982). A função do drama na escola primária. *Arteopinião*, (16), 25-27. https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/ArteOpinio/N16/N16_master/ArteOpinio_N16_JanAbr1982.pdf
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo* (3.^a ed.). Artmed.
- Aristóteles. (2017). *Poética* (E. Sousa, Trad.). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Boal, A. (1991). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (10.^a ed.). Civilização Brasileira.

- Calvet, M. M. S. & Gomes, A. (1974). *A criança e o teatro*. Ministério da Educação e Cultura.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil Actual*. Síntesis.
- Cruz, D. I. (1971). *Como montar uma peça de teatro*. Ministério da Educação Nacional: Direcção-Geral do Ensino Primário.
- Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect Books.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. (2.^a ed.). Presença.
- Fragateiro, C. (2001). *A relação teatro e educação em Portugal no fim do 2.º Milénio: Das lições da história à construção de novas perspectivas* [Tese de doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/26019>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Paz e Terra.
- GEPE. (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Ministério da Educação.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. ASA.
- Goffman, E. (2002). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* (10.^a ed.). Vozes.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, N.H.
- Iser, W. (1976; 1996). *O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético*. Editora 34.
- Manguel, A. (1999). *Uma história da leitura*. Presença.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2019). *Plano nacional das artes: uma estratégia, um manifesto*. Direcção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>
- Molinari, C. (2010). *História do teatro*. Edições 70.
- Ofsti, R. (2021). The teacher as an atmosphere creating scenographer of the teaching space. In I. Østern (Ed.), *Teaching and learning through dramaturgy* (pp. 92–121). Routledge.
- Oliveira, E. A. V. (2020). Apuntes sobre la estructura de una obra dramática. *Mosaicum*, 111-118. <https://doi.org/10.26893/rm.v5i9.358>
- Pavis, P. (2010). *Dicionário de Teatro*. Perspectiva.
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo*. Klandraka.

Spang, K. (1991). *Teoría del Drama. Lectura y análisis de la obra teatral*. Eunsá.

Submetido: 04/08/2026

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados de pesquisa estão contidos no próprio manuscrito.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Conceitualização, Análise formal, Recursos, Visualização, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Autora 2 – Conceitualização, Análise formal, Recursos, Visualização, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Durante a preparação deste manuscrito, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa em contextos de tradução textual. As autoras assumem total responsabilidade pelo conteúdo, pela precisão das informações e pela versão final do manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.