



ENTRE RIOS E FICÇÕES: caminhos do drama como prática artística-pedagógica em escola ribeirinha na Amazônia acreana

BETWEEN RIVERS AND FICTIONS: The Paths of Drama as an Artistic-Educational Practice in a Riverside School in the Acre Region of the Amazon

Sebastião Fernando Alves de Souza (UFU)¹

RESUMO

Este artigo, vinculado a uma pesquisa de doutorado em andamento na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), analisa o potencial da abordagem do Drama como prática artístico-pedagógica em uma escola ribeirinha da Amazônia acreana. A investigação busca compreender como experiências teatrais baseadas em contextos ficcionais podem dialogar com a realidade socioambiental de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. O estudo adota abordagem qualitativa de caráter explicativo e utiliza a pesquisa etnográfica como estratégia metodológica, combinando observação participante, análise do contexto escolar e reflexão sobre práticas curriculares relacionadas à educação ambiental. A fundamentação teórica articula contribuições do campo do Drama na Educação com estudos sobre pedagogia do teatro e etnografia escolar. Argumenta-se que o Drama, ao mobilizar imaginação, experiência coletiva e reflexão crítica, pode contribuir para a construção de processos educativos sensíveis às realidades culturais e ecológicas das comunidades ribeirinhas, ampliando o diálogo entre escola, território e formação estética.

PALAVRAS-CHAVE

Drama; Teatro na educação; Etnografia; Educação ribeirinha; Educação ambiental.

ABSTRACT

This article, which is part of an ongoing doctoral research project at the Federal University of Uberlândia (UFU), analyzes the potential of drama as an artistic-pedagogical practice in a riverside school in the Acre region of the Amazon. The research seeks to understand how theatrical experiences based on fictional contexts can engage with the socio-environmental reality of 9th-grade students. The study adopts a qualitative, explanatory approach and uses ethnographic research as a methodological strategy, combining participant observation, analysis of the school context, and reflection on curricular practices related to environmental education. The theoretical framework integrates contributions from the field of Drama in Education with studies on theater pedagogy and school ethnography. It is argued that Drama, by

¹ Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/Ufac). Atualmente, é doutorando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGAC/UFU), na condição de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e é orientado pelo Prof. Dr. Wellington Menegaz. E-mail: feernandow.br@gmail.com



mobilizing imagination, collective experience, and critical reflection, can contribute to the construction of educational processes sensitive to the cultural and ecological realities of riverside communities, broadening the dialogue between school, territory, and aesthetic education.

KEYWORDS

Drama; Theater in education; Ethnography; Riverside education; Environmental education.

Capítulo 1 – O Drama e o diálogo com a realidade ribeirinha em Rio Branco – Acre

A Amazônia acreana, inserida na porção sul-ocidental da Amazônia Legal, constitui um território de fronteira de inestimável complexidade socioambiental e cultural. Localizado no sudoeste da Região Norte do Brasil, o estado do Acre faz divisa com os estados do Amazonas e Rondônia, além de fronteira internacional com o Peru e a Bolívia. Essa posição geográfica estratégica, na confluência de nações e biomas, confere à região uma dinâmica histórica e social marcada pela diversidade e por intensos conflitos territoriais.

Dessa forma, a totalidade do território acreano está contida no bioma da Amazônia, sendo caracterizada por uma vasta floresta equatorial e uma rica hidrografia, elementos que moldam o modo de vida de suas populações. No cenário educacional do Acre, é recorrente que professoras e professores designados para atuar nessas escolas não residam nas comunidades onde lecionam, o que evidencia um distanciamento entre a formação docente e as realidades locais.

Logo, tal condição reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre os saberes escolares e os conhecimentos produzidos no cotidiano dessas populações ribeirinhas. Destaca-se que as comunidades ribeirinhas acreanas têm sua cultura profundamente vinculada ao ciclo das águas dos rios, em especial dos rios Acre, Purus e Juruá.

Nesse contexto, a escola situada em territórios ribeirinhos é desafiada a construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes locais, possibilitando aos estudantes refletir criticamente sobre as questões socioambientais que atravessam suas próprias experiências de vida. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), existem seis dimensões no ensino de Arte:



Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Além disso, por meio da abordagem do Drama, pretende-se contemplar essas seis dimensões do conhecimento, que darão suporte ao processo teórico e prático.

É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa de doutoramento, na qual se investiga o potencial do Drama como prática artístico-pedagógica, por meio de experimentos cênicos fundamentados em jogos teatrais e situações ficcionais inspiradas na realidade da comunidade. Segundo Cabral (2006), o Drama ultrapassa a noção de encenação, configurando-se como um procedimento pedagógico que favorece o desenvolvimento da empatia, da imaginação e do pensamento crítico.

De acordo com a autora, no contexto educacional, a abordagem do Drama é um dos meios mais potentes para a alfabetização estética, oriunda da prática teatral. Portanto, existe uma estrutura dramática para que o processo se desenvolva como uma atividade de ensino e aprendizagem. Para Cabral (2006), o Drama segue as seguintes estruturas:

Contexto e circunstâncias de ficção, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou interesses específicos dos participantes; processo em desenvolvimento através de episódios, um pré-texto que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um professor-personagem, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos. (Cabral, 2006, p. 12).

Assim, sua relevância em escolas ribeirinhas reside na capacidade de criar um espaço simbólico de experimentação, no qual os estudantes podem vivenciar, problematizar e ressignificar situações relacionadas ao seu contexto social e ambiental.

Dessa maneira, o Drama passou a ser reconhecido como uma forma de arte na educação escolar, sendo inegáveis os seus avanços nos métodos e nas formas de aplicação da abordagem no interior das escolas. De acordo com Pereira (2021), a principal responsável pela introdução da abordagem do Drama no contexto escolar foi:

A professora e atriz Dorothy Heathcote (1926 à 2011) tornou-se a maior representante do movimento de Drama na Educação no sistema educacional inglês. No final dos anos de 1970, o Drama passou a ser reconhecido como



uma forma de arte e praticado em países como Austrália e Inglaterra, Canadá e alguns países do norte europeu e nos Estados Unidos, pontua O'Toole (1992,p.04). (Pereira, 2021, p. 37) .

Dessa forma, foi por meio de pesquisadores(as) clássicos e contemporâneos do ensino de teatro nas escolas que se consolidou a presença do teatro em diferentes contextos de idades e séries, favorecendo, assim, uma atividade lúdica que carrega em si aprendizados que estão para além das carteiras enfileiradas. Assim, o Drama passou a ser reconhecido como uma forma de arte em que os estudantes podem ser protagonistas de suas próprias narrativas.

Dessa maneira, a pesquisa parte do seguinte problema: como a prática artística do Drama pode dialogar com a realidade de uma comunidade ribeirinha e rural, fortemente impactada pelas questões ecológicas da Amazônia?

O Drama é compreendido, neste estudo, como uma ferramenta estética e pedagógica capaz de estimular processos de conscientização, reflexão crítica e transformação simbólica, articulando educação, arte e meio ambiente de maneira contextualizada.

Portanto, é nesse contexto que se propõe o diálogo com a abordagem artística do Drama como método de ensino. Penso que a estrutura dramática nos permite inserir os contextos sociais e culturais desses estudantes dentro da abordagem artística. De acordo com Janiaski e Vissicchio (2025):

Um dos grandes aprendizados proporcionados pela abordagem do Drama é a questão social, do outro e da convivência com o outro e em sociedade. Se você ensina na escola que eles precisam ficar sentados, enfileirados e quietos, que tipo de habilidade social irão aprender? (Janiaski; Vissicchio, 2025, p. 13).

Acredita-se que, por meio da experiência teatral, os estudantes poderão desenvolver uma visão crítica do lugar onde vivem, uma vez que os animais, os rios e as florestas, como um todo, estão sendo destruídos por grandes empresários e latifundiários interessados na derrubada das florestas.

Por fim, a pesquisa será desenvolvida nesse contexto e nessas circunstâncias, em uma escola ribeirinha da Amazônia acreana, situada em meio à floresta, entre rios e tensões socioambientais.



Capítulo 2 – O Drama como abordagem artística pedagógica: convenções e estratégias

A ênfase no processo, tanto pelo professor quanto pelo diretor teatral, tem por objetivo lembrar que em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados, quer da linguagem cênica devem estar presentes. Em ambos os casos, se o processo se desenvolve de acordo com as regras do meio dramático, a experiência poderá ser considerada pela perspectiva do teatro e/ou da educação (formação do ator e/ou do indivíduo). No caso do treinamento do ator, priorizar o processo, em uma montagem, pode significar, por exemplo, aprofundar o conhecimento do contexto social e histórico das personagens e sua projeção na expressão física e verbal; em teatro na escola seu objetivo pode incluir a motivação dos alunos para a observação de ações e atitudes que levam à discussão das questões éticas subjacentes ao tema explorado. (Cabral, 2006, p. 17).

Partindo da perspectiva, que a linguagem teatral será explorada por meio da abordagem artística do Drama, os estudantes poderão experimentar as cinco convenções, que existem dentro dessa abordagem: pré-texto, contexto ficcional, episódios, vivências ou experiências em papéis e o processo. Portanto, esse é um dos diferenciais do Drama, pois, de acordo com seus teóricos, trata-se de uma prática coletiva, na qual todos os participantes podem criar, dar sugestões e jogar cenicamente.

Assim sendo, o Drama possibilita a criação de episódios que serão elaborados e estabelecidos com base nas convenções teatrais, possibilitando seu encadeamento e aprofundamento. A fundamentação teórica, baseia-se em Cabral (2006), Pereira (2021), Menegaz (2025) e Janiaski e Vissicchio (2025), são autores que contribuíram significativamente para a consolidação do Drama como método de ensino. Nesse contexto: “[...] Drama significa seres humanos confrontando-se com situações que os modificam por conta de que eles devem enfrentar ao lidar com os desafios.” (Heathcote *apud* O’neill, 1984, p. 48, tradução nossa). (Pereira, 2021, p.37-38).

No Brasil, a abordagem do Drama consiste na construção coletiva de uma narrativa cênica processual, dividida em episódios. O ponto de partida para dar início a um processo em Drama é o pré-texto. O pré-texto precisa ser decupado para ser entendido e sentido por todos os participantes. É importante partir de um texto que



seja acolhido e problematizado coletivamente, pois o pré-texto é quem define o contexto ficcional para a vivência de papéis. De acordo com Menegaz (2025), o pré-texto:

É importante destacar que o pré-texto não se trata de uma adaptação de um texto já existente, mas sim uma fonte de inspiração para a escolha de papéis, do contexto ficcional e das estratégias de cada episódio. Ou seja, o pré-texto é uma inspiração e não uma reprodução. O quanto iremos nos inspirar nesse material dependerá das escolhas da pessoa que coordena o processo, bem como das histórias e fatos que surgirem das improvisações. (Menegaz, 2025, p. 6).

Desse modo, o pré-texto é o ponto de partida para adentrarmos em um contexto ficcional e atua como um norte para que o coordenador do processo não perca a coerência com a proposta artística delimitada. Segundo Menegaz (2025, p. 4), o Drama abarca múltiplas possibilidades, utilizando diversas estratégias ou convenções. As convenções do Drama no Brasil são: “[...] pré-texto, contexto ficcional (em diálogo com o contexto real), episódios, vivência de papéis e processo [...]”

Em vista disso, o contexto ficcional pode ser idealizado por meio de contos, histórias, filmes, séries, músicas, notícias de jornais e outras possibilidades. A partir desses elementos estéticos, surge o pré-texto e, em seguida, os participantes começam a experimentar papéis e personagens, fazendo emergir uma dinâmica estética no fazer teatral. Segundo Pereira (2021):

Independente de qual seja o objetivo da instauração de um processo de Drama, é importante frisar que a essência desse trabalho se concentra no ato da(o) participante experimentar estar em “outro” tempo e espaço, vivendo papéis dentro de um contexto ficcional; sua essência, é a experiência dramática do fazer de conta não voltada a comunicação de um platéia externa ao processo. (Pereira, 2021, p.34-35).

Assim, a abordagem do Drama distingue-se de outras práticas de teatro na educação por não pressupor, necessariamente, a existência de um público externo. No Drama, os próprios participantes transitam entre os papéis de observadores e atuantes, entrando e saindo do contexto ficcional ao longo do processo. Essa característica configura um aspecto central da abordagem, uma vez que todos os



envolvidos participam ativamente da construção da experiência dramática, inclusive o professor, que assume funções distintas ao longo do percurso pedagógico.

Nesse sentido, o professor atua não apenas como mediador e organizador do processo, mas também como integrante do contexto ficcional, assumindo personagens que contribuem para o desenvolvimento da narrativa dramática. De acordo com Janiaski e Vissicchio (2025):

No Drama é possível vivenciar experiências teatrais de diferentes formas. Somos convidados a ser espectadores e personagens, entrar e sair dos papéis para poder ter um olhar de fora da cena e discutir em pequenos ou nos grandes grupos sobre os temas e possibilidades levantadas com um olhar distanciado do momento do acontecimento da cena mas, ao mesmo tempo, imerso no contexto ficcional da narrativa. (Janiaski; Vissicchio, 2025, p. 13).

Conforme o exposto, tal dinâmica amplia as possibilidades de envolvimento dos participantes e favorece a construção coletiva do conhecimento, diferenciando o Drama de abordagens mais tradicionais do ensino do teatro, nas quais os papéis entre quem atua e quem assiste costumam estar rigidamente delimitados. Assim, a articulação do Drama com a educação ribeirinha, por sua vez, demanda do educador uma postura pedagógica marcada pela flexibilidade didática e pela sensibilidade às especificidades culturais e territoriais do contexto em que a prática se insere.

Nesta perspectiva, a figura do professor-personagem assume papel estratégico, pois, ao ingressar no universo ficcional juntamente com os participantes, o docente estabelece relações mais horizontais, reduzindo hierarquias e promovendo a participação ativa do grupo no processo criativo. Cabe destacar que a construção do professor-personagem ocorre por meio de recursos expressivos variados, tais como alterações na voz, na postura corporal e no uso de objetos simbólicos:

Ao vestir um papel, o (a) professor (a), poderia propor novas ações dentro de uma mesma situação e, desse modo, direcionar o foco da atenção dos (as) participantes questionando as opções tomadas por eles (as). Ao intervir no processo, o (a) professor (a) mediava a construção de conhecimentos, enfatizava os aspectos relacionados ao contexto, incentivando os (as) estudantes a explorarem diferentes formas de comunicar o seu entendimento sobre a situação. (Pereira, 2021, p. 40).



Segundo Pereira (2021), são elementos cênicos que contribuem para a consolidação do contexto ficcional e para o aprofundamento das experiências estéticas e pedagógicas proporcionadas pela abordagem do Drama, fortalecendo sua dimensão formativa no campo da educação. Dessa maneira, essa personificação, aliada aos princípios do Drama, cria um ambiente de aprendizagem dinâmico. O professor, ao “vestir um papel”, propõe novas ações e media a construção de conhecimentos.

Desse modo, o contexto ficcional é chave para o desenrolar do processo cênico, pois é nele que se desenvolve a criação imaginária, permitindo que os participantes elaborem suas explorações teatrais. É fundamental que o processo de Drama proposto dialogue com a realidade do grupo e que o contexto ficcional seja construído a partir dos dilemas ecológicos da comunidade, permitindo a reflexão crítica.

Capítulo 3 – Educação Ambiental no Contexto Ribeirinho: Uma Análise etnográfica das práticas curriculares e do Drama como estratégia pedagógica

[...] O observador participante deve, então, fazer um esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamentos, de modos de viver e, às vezes, até de aparências em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista. (Angrosino, 2009, p. 33).

O percurso metodológico desta pesquisa se estrutura em três pilares interligados: o estudo explicativo, a abordagem qualitativa e a pesquisa etnográfica. O estudo explicativo, com sua abordagem qualitativa, busca ir além da descrição dos fenômenos, visando analisar as relações de causa e efeito e o “porquê” da aplicação do Drama no contexto ribeirinho. Conforme Costa e Costa (2011), o objetivo é identificar os fatores que contribuem para a eficácia do Drama como prática artístico-pedagógica no enfrentamento das questões ecológicas.

Assim, a pesquisa etnográfica, de acordo com Angrosino (2009, p. 30), consiste na descrição de um povo, lidando com grupos organizados e duradouros, como as comunidades ribeirinhas, e buscando compreender o modo de vida peculiar que



caracteriza o grupo, entendido como sua cultura. Segundo o autor, a etnografia significa, literalmente, a descrição de um povo. Para fortalecer a argumentação acerca da abordagem curricular das questões ambientais no contexto educacional brasileiro, torna-se fundamental o amparo na legislação vigente.

Nesse sentido, a Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999), que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), constitui a principal referência normativa, ao estabelecer que a educação ambiental deve ser um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades de ensino. Tal diretriz reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos e com a compreensão das relações entre sociedade, cultura e natureza.

Vale ressaltar que a referida legislação estabelece que a educação ambiental deve constituir-se como um componente essencial e permanente da educação nacional, estando presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme Angrosino (2009, p. 9), “[...] os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais estão sendo estudados”.

Segundo o autor, os conhecimentos adquiridos social e culturalmente surgem desde os nossos primeiros dias na Terra, ou seja:

O papel-chave da observação social foi reconhecido há muito tempo. De fato, nossa capacidade humana de observar o mundo à nossa volta constitui a base da nossa capacidade de tecer bons raciocínios sobre as coisas em geral. Muito do que sabemos sobre o nosso entorno são uma vida inteira de observação. Contudo, a observação no âmbito da pesquisa é um processo consideravelmente mais sistemático e formal do que a observação que caracteriza a vida diária. A pesquisa etnográfica é fundamentada na observação regular e repetida de pessoas e situações, muitas vezes com a intenção de responder a alguma questão teórica de sua natureza do comportamento ou da organização social. (Angrosino, 2009, p. 74).

Assim sendo, trata-se de uma forma de estudar grupos organizados e duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou de sociedades. Segundo o autor supracitado, o modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido



como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame de comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados por esse grupo.

Contudo, a imersão no cotidiano da escola ribeirinha é indispensável para captar a complexidade da relação entre a comunidade, o rio, a floresta e a escola. Para Vasconcelos (2006), em seus estudos sobre a etnografia escolar:

No contexto de um mundo progressivamente mais complexo e inexplicável por uma simples e dual relação de causa e efeito, em que não basta explicar os factos e os acontecimentos, faz sentido explorar as potencialidades da etnografia como metodologia de investigação no campo complexo, dilemático, imprevisível, mesmo caótico, que é a educação. (Vasconcelos, 2006, p. 86).

Segundo a autora, a etnografia é uma metodologia que pode permear o mundo imprevisível que é a educação em nosso país. Nesse sentido, a etnografia dentro das escolas revela que é possível vivenciar, conhecer e sentir o universo escolar. O investigador precisa estabelecer uma relação próxima com os informantes, explorar o ambiente a ser pesquisado e estar sempre atento aos possíveis eventos que ocorrem em seu campo de pesquisa.

Portanto, a incorporação da educação ambiental ao currículo escolar, amparada pela PNEA (Brasil, 1999), possibilita a construção de práticas educativas mais sensíveis às realidades locais e aos modos de vida das populações do campo e das comunidades ribeirinhas. Ao orientar a integração entre conhecimento científico, saberes tradicionais e experiências cotidianas, a legislação contribui para que a escola se torne um espaço de diálogo, reflexão crítica e valorização do território, favorecendo processos educativos que reconhecem o estudante como sujeito histórico e social.

Assim, a educação ambiental consolida-se como um eixo estruturante da formação integral, promovendo o fortalecimento da consciência socioambiental e o compromisso coletivo com a sustentabilidade e a justiça social. Dessa forma, o método etnográfico será operacionalizado por meio da observação participante e da escuta sensível, permitindo ao pesquisador imergir no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas vivenciadas por estudantes e professores ribeirinhos. A articulação desses métodos garante uma análise aprofundada e contextualizada da realidade investigada. Para Angrosino (2009, p. 52), “[...] estabelecer e manter vínculos é



essencial para a condução da pesquisa etnográfica realizada com base em observação participante”.

Desse modo, é importante estabelecer e manter um bom vínculo com todos que estão nesse ambiente de aprendizado coletivo que é a escola, pois acredita-se que, em um ambiente tranquilo, seja possível encontrar respostas mais consistentes, em comparação com situações marcadas pela insegurança do meio.

Capítulo 4 – Considerações finais e perspectivas futuras

O presente artigo cumpriu o objetivo de delinear as bases teóricas e metodológicas para a investigação do Drama como prática artístico-pedagógica em uma escola ribeirinha na Amazônia acreana. A partir da articulação entre a abordagem do Drama (Cabral, 2006; Pereira, 2021; Menegaz, 2025; Janiaski; Vissicchio, 2025) e o rigor da pesquisa etnográfica (Angrosino, 2009; Vasconcelos, 2006), o trabalho reforça a hipótese central de que a incorporação de elementos dramáticos e a flexibilidade didática do educador, especialmente ao assumir o papel de professor-personagem, constituem estratégias potentes para promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e profundamente conectado à realidade sociocultural e ecológica dos alunos. A relevância do Drama, nesse contexto singular, reside precisamente em sua capacidade de transformar o conhecimento em experiência vivida. Partindo da perspectiva de Menegaz (2025):

A imaginação e a ficção, nesse contexto, são potências de resistência sensível diante da rigidez da normatividade escolar e da enxurrada de informações que atravessam diariamente a vida de muitas/os estudantes, especialmente de adolescentes. O Drama propõe um espaço onde o processo criativo pulsa, oferecendo a cada criança e adolescente a chance de habitar papéis, de dizer “eu sou detetive” e, ao dizer, ter a chance de “brincar” de ser [...]. (Menegaz, 2025, p. 17).

De acordo com Menegaz (2025), desenvolver a imaginação e a criatividade dos estudantes dentro do contexto educacional é um dos meios para driblar os modelos tradicionais de educação, que, infelizmente, ainda existem em muitas escolas pelo Brasil afora. Além disso, algumas instituições educacionais não oferecem uma



formação estética adequada aos seus estudantes; esse processo é fundamental para o desenvolvimento da empatia e do pensamento crítico, necessários à formação de uma consciência ambiental ativa.

Em última análise, a comunicação projeta o potencial do Drama como um catalisador para a transformação pedagógica e social em ambientes educacionais singulares, como as escolas ribeirinhas, oferecendo um modelo de intervenção que valoriza os saberes locais e responde de forma contextualizada aos desafios socioambientais da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abrindo-a-base/>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 20 mar. 2026.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2011.

HEATHCOTE, Dorothy. **Dorothy Heathcote on Education and drama: essential writings**. Edited by Cecily O'Neill. London: Routledge, 2015.

JANIASKI, Flávia; VISSICCHIO, Thacio Fagundes. Abordagem do Drama e as Tecnologias Educacionais: potencialidades criativas para formação de professoras(res) e crianças. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 55, ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102552025e0105>. Disponível em:



<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/27431>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MENEGAZ, Wellington. O Drama na educação básica: caminhos possíveis. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 55, ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102552025e0101>.

<https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/27429>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que drama é esse?!?**: práticas teatrais na educação infantil. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

VASCONCELOS, Teresa. Etnografia: investigar a experiência vivida. **In:** LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2006.