

Sequência didática pautada na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica

PRODUTO PEDAGÓGICO

Alaim Souza Netoⁱ

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Fabricsia Cristiane Guckertⁱⁱ

Coordenadoria Regional de Educação, Ituporanga, SC, Brasil

1

Resumo

O objetivo deste artigo é socializar uma sequência didática, que é o produto pedagógico de uma investigação qualitativa de natureza aplicada, com escopo interventivo, o qual empregou métodos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986). É amparada pela Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky), pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1986) e pela Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012), projetada e aplicada com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Originou-se a partir de obstáculos constatados no contexto do ensino de Língua Portuguesa, especialmente sobre o lugar do teatro no currículo escolar e foi problematizada a partir da seguinte indagação: de que forma o teatro pode contribuir com o processo de formação de leitores de modo significativo e relevante na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais na rede pública de ensino? Por meio dessa sequência, pretende-se oferecer aos profissionais da educação uma proposta sucinta para que eles obtenham amparo teórico, proporcionando, assim, uma prática pedagógica norteada pela concepção da Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Leitura. Formação de leitor literário. Teatro. Sequência didática. Pedagogia Histórico-Crítica. Didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Didactic sequence based on the Didactics of Historical-Critical Pedagogy

Abstract

The objective of this article is to socialize a didactic sequence, that is the pedagogical product of a qualitative investigation of applied nature, with an interventional scope, which used action research methods (Thiollent, 1986). It is supported by Historical-Cultural Theory (Vygotsky), Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 1986) and the Didactics of Historical-Critical Pedagogy (Gasparin, 2012), designed and applied with students of Middle School. It originated from obstacles observed in the context of teaching Portuguese, especially regarding the place of theater in the school curriculum, and was problematized based on the following guiding question: how can theater contribute to the process of educating readers in a meaningful and relevant way, in the subject of Portuguese Language in Middle School in the public school system? Through this sequence, it is intended to offer to the teachers a succinct proposal that they can obtain theoretical support, thus providing a pedagogical practice guided by the conception of this Pedagogy.

Keywords: Reading. Literary reader formation. Theater. Teaching sequence. Didactics of Historical-Critical Pedagogy.

1 Introdução

2

Este produto pedagógico é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *A relevância do teatro no processo de formação de leitores: uma proposta didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental*, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina, que visa a formar os professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência, com o intento de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino, tendo como requisito para a obtenção do título a apresentação de um produto pedagógico.

Com a finalidade de que mais docentes pudessem melhor realizar o processo de ensino e aprendizagem, dentre as alternativas de propostas a serem construídas, a sequência didática (SD) se apresentou como uma alternativa capaz de instrumentalizar o professor para um trabalho pedagógico crítico. Trata-se de uma proposta que toma como objeto de conhecimento a formação do leitor literário por meio de práticas teatrais, sendo composta por quatro tópicos de conteúdos que contêm base teórica e as respectivas sugestões de atividades.

A SD é fruto de uma investigação qualitativa de natureza aplicada, com escopos interventivos, que empregou métodos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986) e é amparada pela Teoria Histórico-Cultural (THC), pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e pela Didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Foi aplicada com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da rede pública de ensino de Santa Catarina em 2022. Originou-se a partir de obstáculos constatados no contexto do ensino de Língua Portuguesa, especialmente sobre o lugar do teatro no currículo escolar e foi problematizada com base na seguinte indagação: de que forma o teatro pode contribuir com o processo de formação de leitores, de modo significativo e relevante na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais na rede pública de ensino?

A seguir, na metodologia, apresenta-se a SD e os instrumentos utilizados para se obter os dados. Por último, nos resultados e discussão, expõe-se a análise dos questionários com respostas abertas e as observações *in loco*.

2 Metodologia

3

Para desenvolver a SD, adotou-se como método epistemológico o materialismo histórico dialético, visto que enfatiza a dimensão histórica dos processos sociais a partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas para interpretar os fenômenos observados (Gil, 2008).

Para alcançar os objetivos propostos e responder à questão norteadora, realizou-se, quanto à abordagem, uma investigação qualitativa, dado que se busca compreender a totalidade do fenômeno. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, “[...] pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35), e, quanto aos objetivos, uma investigação interventiva, uma vez que a meta é produzir conhecimento a partir de uma atuação realizada com conjuntos de pessoas.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), para se desenvolver uma investigação, é indispensável selecionar o método de pesquisa a ser utilizado, ou seja, os procedimentos, de acordo com as características do estudo. Com a finalidade de possibilitar a obtenção de resultados socialmente mais relevantes, utilizou-se a pesquisa-ação.

Sendo assim, para se verificar se o teatro pode ou não contribuir com o processo de formação de leitores de modo significativo e relevante durante as aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em contexto de escola pública, elaborou-se uma sequência didática com fundamento teórico metodológico a partir do materialismo histórico-dialético,

cuja diretriz fundamental no processo de conhecimento consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não como prática inicial, mas como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática em um novo patamar de compreensão da realidade e da ação humana (Gasparin, 2012, p. 10).

A SD é amparada pela Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, pois “[...] explicita o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento imediato, dos quais resulta o novo nível de desenvolvimento atual, como síntese de ambos” (Gasparin, 2020, p. 10), bem como pela Pedagogia Histórico-Crítica, que é estruturada a partir dos cinco passos propostos por Saviani, a saber: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Gasparin (2012) transpôs esses passos em uma didática teórico-prática cujo nome é Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Preferiu-se a transposição didática dos fundamentos da PHC para o contexto de sala de aula, conforme recomendado por Gasparin (2012), dado que o autor explicita as ações necessárias para que se possa aplicar a proposta teórico-metodológica nos diversos campos do conhecimento. Mesmo estando-se a par das críticas construídas e, ciente dos riscos e das dificuldades, apresenta-se a elaboração da SD e os instrumentos de pesquisa.

2.1 A sequência didática

Lecionar, segundo a proposta metodológica de Gasparin (2012), apresenta-se como algo complexo, que necessita planejamento, quer dizer, uma previsão, ainda que de maneira ampla, de tudo que será desenvolvido em cada um dos cinco passos da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com o pesquisador, para principiar o planejamento da SD, é necessário estar a par da listagem dos conteúdos a serem trabalhados em cada série e disciplina. Isso porque, no dia a dia escolar, é difícil fugir dos conteúdos já determinados, quer seja pelo grupo de professores, quer pelo currículo da escola. Ademais, salienta que nem sequer podem ser descartados os livros didáticos adotados pela escola, pois neles está o conteúdo a ser ministrado em cada série. Assim, a primeira tarefa é “[...] listar os conteúdos das unidades a serem trabalhadas e definir os objetivos que se pretende alcançar” (Gasparin, 2012, p. 150).

Para iniciar a elaboração da SD, toma-se como objeto de conhecimento a formação do leitor literário mediada pelo teatro tendo-se para isso como objetivo principal: incentivar a formação de leitores capazes de imprimir suas marcas ao texto que leem, estabelecendo com ele um diálogo vivo e único, cujo horizonte não é apenas a busca de respostas, mas também a formulação de novas indagações por meio de práticas teatrais.

Entretanto, antes de continuar o planejamento, faz-se necessário definir a obra que será lida, estudada, contextualizada e teatralizada, pois ela vai definir boa parte da SD. A escolha foi efetivada por meio da leitura de duas peças de teatro: *A moratória* (1975), de Jorge Andrade, e *A Pena e a Lei* (2018), de Ariano Suassuna, seguida de uma breve pesquisa documental sobre elas.

O primeiro contato com *A moratória* estabeleceu-se por meio do próprio livro didático adotado pela Unidade Escolar (UE). A peça teatral era explorada de forma fragmentada no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, no volume do 7º ano da coleção Geração Alpha (Costa *et al.*, 2018), fato que gerou o interesse em localizá-la na internet, já que não estava disponível na biblioteca da escola, e lê-la integralmente. Durante a leitura dos elementos pré-textuais, identificou-se uma lista das 27 melhores obras do teatro moderno, sendo que *A moratória* era a oitava obra elencada e *A Pena e a Lei* era a vigésima primeira. As obras *O Auto da compadecida* também de Suassuna e *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, costumeiramente são citadas e/ou exploradas nos livros didáticos, mas geralmente do Ensino Médio, fato que gerou curiosidade em localizá-la e lê-la.

Coincidentemente, *A Pena e a Lei* foi distribuída pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário e é indicada para ser lida do 6º ao 9º ano, encontrando-se por isso disponível nas escolas. A pesquisa documental se iniciou com a busca do texto na internet. Enquanto se lia os livros, primeiramente *A moratória* (em PDF) e depois *A Pena e a Lei*, fez-se uma busca pela contextualização dos livros e críticas construídas que estavam disponíveis na rede.

Finalizadas as leituras e as pesquisas, decidiu-se que *A moratória*, de Jorge Andrade, seria o texto teatral lido, estudado, contextualizado e teatralizado pelos alunos,

pois, de certa forma, suas personagens continuam a reencarnar-se até os dias de hoje. Segundo Monte (2016, p. 329), essa peça teatral congrega “elementos que dão sólidos contornos a um tipo de drama capaz de incorporar com especificidade as fontes rurais raramente trabalhadas em nossa literatura, ligando-se à produção crítica que, a partir de 1950, abandona de vez o ideal do país novo”, configurando-se, portanto, como um clássico. “[...] os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (Calvino, 1993, p. 10-11).

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes, que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani; Duarte, 2021, p. 33).

Optou-se por indicar a obra literária, em vez de deixar que os alunos a escolhessem por livre e espontânea vontade, pois, segundo Saviani e Duarte (2021, p. 100), “[...] não se pode deixar às crianças e adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória porque as crianças e os adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento”.

Finalizada essa etapa, elencou-se quatro tópicos de conteúdos: 1) leitura, 2) gênero dramático: estrutura, suporte e função social, 3) crise capitalista de 1929 e 4) dramatização, para serem ministrados aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, a princípio, em 16 horas-aulas.

A seguir, apresenta-se como os conteúdos listados foram planejados e desenvolvidos em cada um dos cinco passos da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012).

2.1.1 Primeiro Passo – Prática social inicial

Para iniciar as atividades da SD, o primeiro passo é apresentar aos estudantes o objeto de conhecimento e o objetivo geral. Em seguida, os tópicos de conteúdo e os seus respectivos objetivos específicos, conforme detalhados no quadro 3. Nesse primeiro momento, é importante dar espaço para os alunos mostrarem a própria vivência do conteúdo, isto é, o que eles já sabem sobre o tema a ser trabalhado. É a oportunidade de eles perguntarem o que gostariam de saber sobre o novo assunto em pauta, ou seja, explicitarem as suas expectativas, dado que “um sujeito não é apenas fruto de seu tempo histórico e das relações sociais em que está inserido, mas também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar (Paraná, 2008, p. 14).

Para isso, lista-se o que os estudantes já sabem a respeito dos conteúdos a serem trabalhados e o que gostariam de saber sobre eles, conforme pode ser observado no quadro a seguir. Salienta-se que tudo pode e deve ser anotado pelo professor.

Quadro 1 – Vivência do conteúdo

Vivência do conteúdo	
O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?	O que os alunos gostariam de saber?
O que é um teatro?	O que é rubrica?
Você já foi ao teatro assistir a uma peça?	O gênero dramático tem narrador?
Tem teatro na cidade onde você reside?	Qual é a finalidade do gênero dramático?
Você já contracenou? Onde? Quando? Por quê?	Quem foi Jorge Andrade?
O que é expressão corporal e/ou linguagem não verbal?	O que foi a quebra da bolsa de Nova Iorque?
O que é espaço cênico?	A crise de 1929 chegou a atingir a economia brasileira? Como?
O que é cenário?	O que é moratória?
O que é figurino?	Quais são os elementos essenciais e constitutivos do teatro?
O que são adereços?	Qual é o roteiro para a montagem de uma peça de teatro?
É necessário se maquiar?	
O que é sonoplastia?	
O que é crise?	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Vale ressaltar que a prática social inicial pode ser feita como um todo no início da SD e retomada, em seus aspectos específicos, a cada aula, conforme os tópicos de

conteúdos vão sendo trabalhados. Ou o professor pode destacar a prática social inicial específica do conteúdo que vai trabalhar naquele dia.

Além disso, para conhecer a prática social inicial e local dos sujeitos da pesquisa e de seus familiares a respeito de suas experiências pessoais obtidas ao longo de sua vida escolar e de suas experiências pessoais alcançadas com o apoio das suas respectivas famílias fora do ambiente escolar em relação ao teatro e à leitura do gênero dramático, elaborou-se um questionário com respostas abertas. É a leitura da realidade sendo levada para a sala de aula.

2.1.2 Segundo Passo – Problematização

O segundo passo é a problematização, ou seja, o momento em que a prática social inicial é posta em questão, analisada e questionada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento, que se estabelece a partir de duas tarefas principais: “1) identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo e, 2) transformação do conteúdo e dos desafios da prática social inicial em questões problematizadoras/questionadoras” (Gasparin, 2012, p. 43-44). Para isso, aborda-se o tema escolhido no nível de conhecimento sincrético dos alunos. Ressalta-se que os contextos são diferentes, mas os temas são os mesmos. O que os diferencia é o nível de inserção do conhecimento científico. Geralmente, esse contexto [dos alunos] é rico em senso comum.

Nesse momento, o professor deve levantar questões acerca do contexto, e estas não são respondidas sem a presença de um saber elaborado. Assim, os estudantes vão sentir a necessidade de outro tipo de conhecimento que atenda àquelas questões, abrindo um precedente para o professor introduzir o conhecimento científico como algo útil para o dia a dia. Essa fase termina quando o professor percebe que os alunos estão começando a tomar consciência do problema social levantado.

Ademais, o docente deve identificar os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo curricular, seguindo-se com uma discussão sobre eles, a partir daquilo que os alunos já conhecem. Além disso, é importante explicar que o conhecimento (conteúdo) vai ser construído (trabalhado) a partir de dimensões que podem ser de cunho conceitual, científico, social, histórico, econômico, político, estético, religioso, ideológico etc., e transformado em questões-problema.

Dessa forma, para iniciar a discussão, indicam-se questões problematizadoras elencadas a partir dos quatro conteúdos: 1) leitura, 2) gênero dramático: estrutura, suporte e função social, 3) crise capitalista de 1929 e 4) dramatização; e estabelecem-se dimensões para cada um deles, conforme pode ser visualizado no quadro 3.

2.1.3 Terceiro Passo – Instrumentalização

O terceiro passo é a instrumentalização. “É nesta fase, que de fato, ocorre a aprendizagem do conhecimento científico, dos conceitos científicos. É o momento de maior especificidade teórica, no qual se processa a representação mental do objeto de estudo em suas diversas dimensões” (Gasparin, 2012, p. 103). Nessa etapa, “[...] o professor faz a leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos que, por sua vez, refazem-no, reconstróem-no para si, tornando-o seu e dando-lhe um novo sentido” (Gasparin, 2012, p. 111). É a apresentação sistemático-dialógica do conteúdo científico, contrastando-o com o cotidiano e respondendo às perguntas das diversas dimensões propostas. É o exercício didático da relação sujeito-objeto pela ação do aluno e mediação do professor, ou seja, é o período da efetiva construção do novo conhecimento.

Na instrumentalização, uma das operações mentais básicas para a construção do conhecimento é a análise. Para desenvolver essa análise, [os alunos] necessitam de fotocópias da obra dramática escolhida e dos textos complementares. Além das cópias, outros recursos são necessários, tais como: lousa digital e computador e/ou *notebook* para exibir imagens e os vídeos selecionados, dicionários, celular para fazer pesquisa na

internet, caderno para fazer as devidas anotações, papel A3 e A4, caneta, lápis, borracha, régua, marca-texto, lápis de cor e pincéis para fazer cartazes e mapas mentais.

Para desenvolver a análise da dramatização, necessita-se de outros materiais e espaços relacionados a ela, tais como: figurino, efeitos de luz, efeitos sonoros, objetos, adereços, móveis, celular para filmar, caixa de som, microfones, palco, cortina, biombos, TNT e local para o público sentar e assistir à peça de teatro. Esses elementos são determinados pelo texto dramático escolhido. No quadro 3, pode-se visualizar as ações e os recursos necessários para o desenvolvimento de cada um dos tópicos de conteúdo elencados para essa SD.

2.1.4 Quarto Passo – *Catarse*

O quarto passo é a *catarse*. Nessa fase, a operação mental fundamental para a construção do conhecimento é a síntese, visto que “[...] síntese é a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou” (Gasparin, 2012, p. 130).

Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica da postura mental desse aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (Gasparin, 2012, p. 124).

A *catarse* representa a síntese do aluno, sua nova postura mental, a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea ou formal.

[...] a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica (Paraná, 2008, p. 31).

Sugere-se como avaliação/síntese do primeiro conteúdo a produção escrita de um mapa mental (papel A4) a respeito da biografia de Jorge Andrade

(dimensão histórica). Como avaliação/síntese do terceiro conteúdo, indica-se a produção de cartaz (papel A3) sobre a crise capitalista de 1929 (dimensão histórica). E, como avaliação/síntese do segundo e quarto conteúdos, recomenda-se a aplicação de um segundo questionário contendo respostas abertas, com as seguintes questões:

1. Você leu a obra integralmente?
2. Quais são os pontos positivos de se trabalhar o teatro nas aulas de Língua Portuguesa?
3. Quais são os pontos negativos de se trabalhar o teatro nas aulas de Língua Portuguesa?
4. Na sua opinião, o que pode ser melhorado?
5. Se houvesse mais uma oportunidade de participar de mais uma peça teatral, você participaria? Por quê?
6. Quais são as suas impressões pessoais sobre a experiência teatral que você teve? Justifique.

2.1.5 Quinto Passo – Prática social final do conteúdo

O quinto e último passo é a prática social final do conteúdo. Essa fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos de cada unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos. Possibilita aos alunos as “condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria” (Gasparin, 2012, p. 140). Além disso, a prática social do conteúdo ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer teórico-prático no cotidiano extraescolar, nas diversas áreas da vida social, possibilitando ao estudante criticar, pensar e agir de forma autônoma para transformar a sociedade. Na prática social final, há uma ênfase à formação crítica, na qual os conteúdos escolares são explorados para ultrapassar as dimensões imediatas, como o cotidiano.

A realização dessa fase com os estudantes, em sala de aula, envolve basicamente dois pontos: a) a nova atitude prática – onde o aluno mostra as intenções e predisposições de pôr em prática o novo conhecimento e b) proposta de ação – o

docente e os educandos elaboram um plano de ação com base no conteúdo trabalhado (Gasparin, 2012, p. 144).

É a manifestação da nova atitude prática do educando em relação ao conteúdo aprendido, bem como do compromisso de pôr em execução o novo conhecimento. É a fase das intenções e propostas de ações dos alunos, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

12

Quadro 2 – Intenções e ações do aluno

Intenções do aluno	Ações do aluno
Apropriação dos conceitos científicos.	Fazer novas leituras de obras literárias.
	Interessar-se mais por textos e autores variados.
	Querer participar de mais apresentações teatrais.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

E, para finalizar, apresenta-se o planejamento completo da sequência didática.

Quadro 3 – Planejamento

PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
INSTITUIÇÃO	
DISCIPLINA(S)	Língua Portuguesa, Arte e História.
PROFESSOR(A)	Fabírcia Cristiane Guckert.
UNIDADE	Gênero dramático.
ANO LETIVO	2021.
TRIMESTRE	3º trimestre.
SÉRIE	7º ano.
TURMA	1 e 2.
HORAS/AULA	16 h/a.
OBJETO DO CONHECIMENTO	A formação do leitor literário.
OBJETIVO GERAL	Incentivar a formação de leitores capazes de imprimir suas marcas ao texto que leem, estabelecendo com ele um diálogo vivo e único, cujo horizonte não é apenas a busca de respostas, mas também a formulação de novas indagações por meio de práticas teatrais.

CONTEÚDO 1 – LEITURA	
Objetivo específico	Ler integralmente e compreender o texto dramático <i>A moratória</i> (1975), de Jorge Andrade.
Dimensões	Questões a serem levantadas:
Conceitual/científica	O que é teatro?
Histórica	Quem foi Jorge Andrade?
Ações	Leitura individual do texto, leitura coletiva do texto, identificação de palavras desconhecidas no texto, exposição oral dos alunos das impressões pessoais sobre o texto, exposição de vídeo, exposição oral do professor, pesquisa e tarefa de casa. Sugestão de vídeo: <i>Memórias da Cena – Jorge Andrade #autoresbrasil</i> , disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M8zjq4dMI90 .
Recursos	Fotocópias, lousa digital e computador de mesa para exibir imagens e os vídeos selecionados, dicionários (analógico ou digital), celular para fazer pesquisa na internet, caderno para fazer anotações, papel A4, caneta, lápis, borracha, régua, marca-texto, lápis de cor e pincéis para fazer os mapas mentais.
Avaliação	Mapa mental sobre a biografia de Jorge Andrade.
Horas/aula	4 h/a
CONTEÚDO 2 – GÊNERO DRAMÁTICO: estrutura, suporte e função social	
Objetivo específico	Compreender as funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e cena.
Dimensões	Questões a serem levantadas:
Conceitual/científica	O que é rubrica?
Estruturais	Qual é a finalidade do gênero dramático? O gênero dramático tem narrador? Quais são os elementos essenciais e constitutivos do teatro?
Ações	Exposição oral do professor, pesquisa e tarefa de casa.
Recursos	Fotocópias, lousa digital e computador de mesa para exibir imagens e os vídeos selecionados, dicionários (analógico ou digital), celular para fazer pesquisa na internet e caderno para fazer as devidas anotações.
Avaliação	Sem avaliação.
Horas/aula	4 h/a.
CONTEÚDO 3 – A CRISE CAPITALISTA DE 1929	
Objetivo específico	Situar o texto dramático <i>A moratória</i> , de Jorge Andrade, em um tempo histórico, possibilitando ao aluno identificar e compreender o contexto histórico, a fim de despertar a sua percepção para as influências dos aspectos políticos, sociais e econômicos na vida em sociedade, enfatizando como se reverberou na produção literária nacional.
Dimensões	Questões a serem levantadas:
Conceitual/científica	O que é moratória?
Histórica	O que foi a quebra da bolsa de Nova Iorque?
Econômica	A crise de 1929 chegou a atingir a economia brasileira? Como?
Psicológica	As pessoas que não têm dinheiro para pagar suas dívidas podem ficar abaladas, apresentando preocupações e estresse em excesso?

Ações	Exposição oral do professor, exposição de vídeo, pesquisa e tarefa de casa. Sugestão de vídeos: a) <i>A crise de 1929 e o Crash da bolsa de valores – Nerdologia</i> , disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PuXyboguy5c e b) <i>A crise de 1929 no Brasil – Andrio Professor</i> , disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NbL8qVHx_RM .
Recursos	Fotocópias, lousa digital e computador de mesa para exibir imagens e os vídeos selecionados, dicionários (analógico ou digital), celular para fazer pesquisa na internet, caderno para fazer as devidas anotações, papel A3, caneta, lápis, borracha, régua, marca-texto, lápis de cor e pincéis para fazer os cartazes.
Avaliação	Cartaz sobre a crise capitalista de 1929.
Horas/aula	4 h/a.
CONTEÚDO 4 – DRAMATIZAÇÃO	
Objetivo específico	Experimentar diferentes funções nas produções teatrais (atuação, direção, iluminação, figurinista, cenógrafo, sonoplastia, paisagem sonora) e discutir os limites e os desafios do trabalho artístico, coletivo e colaborativo na criação cênica.
Dimensões	Questões a serem levantadas:
Estrutural	Qual é o roteiro para a montagem de uma peça de teatro? Onde será a encenação? Quem será o público? Como o público será convidado?
Ações	Exposição oral do professor, ensaio e tarefa de casa.
Recursos	Materiais relacionados à dramatização – esses elementos são determinados pelo texto dramático, tais como: figurino, efeitos de luz, efeitos sonoros, objetos, adereços, móveis, celular para filmar, caixa de som, microfones, palco, cortina, biombos, TNT e local para o público sentar e assistir à peça de teatro. Sugestão de vídeos: <i>Peça teatral – A moratória</i> , de Jorge Andrade, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X-Bhk6slXuM .
Avaliação	Aplicação do questionário 2.
Hora/aula	4 h/a.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2.2 Os instrumentos de pesquisa

Durante o processo de aplicação da SD com duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, realizou-se uma coleta de dados para verificar se o teatro pode ou não contribuir no processo de formação de leitores literários. Para efetuar essa coleta, utilizou-se o questionário com respostas abertas e a observação *in loco*. A escolha desse instrumental se baseou nas características da pesquisa desenvolvida. Para Gil (2008, p. 15), “[...] esses métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos, para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais”.

3 Resultados e Discussão

Neste momento, apresenta-se a análise dos dados que foram coletados por meio dos instrumentos de pesquisa.

15

3.1 Questionários com respostas abertas

Os questionários com respostas abertas fornecem dados qualitativos e têm natureza exploratória, já que permitem que o respondente dê a sua opinião sem ser induzido com opções preestabelecidas e apresente *feedback* usando as próprias palavras, fato que ajuda a descobrir informações que não seriam reveladas de outra forma, proporcionando resultados mais profundos.

3.1.1 Questionário para alunos 1

As respostas abertas do primeiro questionário aplicado com as duas turmas revelaram a prática social inicial e local. Ao serem questionados sobre se na escola eles já tinham assistido a uma peça de teatro, 43,5% dos alunos que participaram da pesquisa afirmaram que já tinham tido essa experiência e 37% dos estudantes alegaram que na escola não tinham visto uma apresentação teatral¹. É importante evidenciar que, segundo os depoimentos dos estudantes que já tinham assistido a uma peça de teatro na escola, essa experiência foi adquirida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: “Quando eu tinha 8 anos de idade, [...]” (ALUNO J, 7º ano 3, 2022), “[...] só me lembro que aconteceu nos Anos Iniciais, [...]” (ALUNO K, 7º ano 3, 2022), “[...] em 2019, eu estava no 4º ano [...]” (ALUNO N, 7º ano 3, 2022), “[...] em 2018, quando eu tinha 8 anos [...]” (ALUNO O, 7º ano

¹ 19,6% dos estudantes faltaram (5 alunos do 7º ano 3 e 4 alunos do 7º ano 4).

3, 2022), “[...] em 2014 [...]” (ALUNO T, 7º ano 3, 2022), “[...] na escola, em 2017 [...]” (ALUNO A, 7º ano 4, 2022), “[...] foi no segundo ano, em 2017 [...]” (ALUNO I, 7º ano 4, 2022) e “[...] eu já assisti a uma peça de teatro no 4º ano [...]” (ALUNO Q, 7º ano 4, 2022). Conforme aponta Cosson (2021, p. 110), “[...] não é preciso dizer muito sobre essa prática, felizmente ainda viva em várias escolas, embora com maior emprego junto aos alunos dos anos iniciais [...]”.

Além disso, as respostas dissertativas dos alunos mostraram que o contato que tinham tido com o teatro estava atrelado a datas comemorativas “[...] ou presa a eventos específicos” (Cosson, 2021, p. 110), como Páscoa “[...] a peça teatral era sobre a Páscoa [...]” (ALUNO R, 7º ano 3, 2022) e em momentos festivos da escola “[...] Eu estava no 4º ano, era comemoração do dia dos professores” (ALUNO H, 7º ano 3, 2022). É importante ressaltar que o teatro deve ser considerado dentro do marco dos processos pedagógicos nos quais estão inseridos os estudantes e “não apenas como evento para ocasiões festivas” (Santa Catarina, 1998, p. 203).

Ao serem interrogados sobre se para além da escola eles e a família deles já tinham assistido a uma peça de teatro, o resultado se modifica, dado que 10,9% dos alunos e suas famílias já tinham assistido a uma peça de teatro fora dos muros da escola, mas nas mesmas condições apontadas por Cosson (2021), ou seja, participaram de uma atividade teatral “presa a eventos específicos” (Cosson, 2021, p. 110). Nesse caso, vinculada a eventos promovidos por entidades religiosas “[...] fora da escola, eu e minha família já assistimos a uma peça teatral na igreja, há 2 anos, era Natal, a gente gostou de assistir, pois ficou muito lindo” (ALUNO L, 7º ano 4, 2022) e/ou ligada a eventos promovidos por outras entidades presentes naquela sociedade, “[...] fora da escola, eu e minha família já assistimos a uma peça de teatro, foi no ano passado, na abertura do Natal [...]” (ALUNO A, 7º ano 3, 2022), “Na minha cidade, em 2021, teve uma peça teatral sobre o Natal [...]” (ALUNO F, 7º ano 3, 2022) e “[...] eu já assisti a um teatro fora da escola, o tema era sobre abuso de menores, o evento ocorreu em [...] no centro da cidade [...]” (ALUNO M, 7º ano 3, 2022).

Embora o teatro faça parte do patrimônio cultural da humanidade, e, por isso, deveria ser “assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização” (Saviani; Duarte, 2021, p. 32), 69,6% dos discentes afirmaram que não tinham assistido a uma peça de teatro fora da escola e 60% deles utilizou na elaboração de sua resposta o advérbio de negação “nunca” para exteriorizar e/ou reforçar a falta de experiência. Ao se ponderar as justificativas, 40% afirmaram que não tinham assistido a uma peça de teatro por falta de oportunidade.

Ao serem indagados sobre se na escola eles já tinham participado de uma apresentação teatral, 23,9% dos estudantes afirmaram que já tinham participado de algum tipo de encenação; contudo, 56,5% afirmaram que não tinham participado. Ao se considerar as justificativas dadas em torno da não participação, boa parte dos alunos alegaram que não participaram por sentirem vergonha (a mais citada), falta de oportunidade, falta de vontade, entre outros: “[...] nunca quis participar por motivos como vergonha, falta de vontade e oportunidade” (ALUNO G, 7º ano 4, 2022). Além disso, 10,9% dos estudantes afirmaram que já tinham participado de encenações fora do contexto escolar “[...] 2019, para o dia das mães [...]” (ALUNO R, 7º ano 3, 2022) e “Eu já participei na igreja, quando eu era menor” (ALUNO L, 7º ano 3, 2022).

Alguns alunos que declararam não ter participado de apresentações teatrais fora da escola repetiram, em suas réplicas, o uso do advérbio “nunca” para exteriorizar e/ou reforçar a não participação, e poucos estudantes justificaram as suas respostas. As justificativas mais citadas são: falta de oportunidade – “Nunca me chamaram para nenhuma peça de teatro” (ALUNO D, 7º ano 3, 2022), “Nunca tive oportunidade [...]” (ALUNO F, 7º ano 3, 2022), “[...] nunca tive oportunidade e nunca iria, recusaria todas por ter muita vergonha” (ALUNO F, 7º ano 4, 2022); vergonha – “[...] porque eu tenho vergonha de ir à frente de outras pessoas” (ALUNO U, 7º ano 4, 2022); timidez – “Não, porque eu não gosto de me apresentar com muitas pessoas me olhando” (ALUNO S, 7º ano 3, 2022); e falta de interesse – “Eu nunca participei de uma peça além da escola... já me convidaram, mas não quis” (ALUNO A, 7º ano 4, 2022).

Ao serem interrogados sobre se na escola eles já tinham lido um texto que foi escrito para ser encenado, ou se já tinham escrito ou retextualizado uma obra para ser encenada, a maioria dos discentes optou por socializar as suas experiências relacionadas à leitura do gênero dramático, omitindo as demais possibilidades (escritura e retextualização). 76,1% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que ainda não tinham lido uma obra do gênero dramático na escola e 78,3% não tiveram contato com esse gênero textual para além dos muros da escola.

Assim, pode-se afirmar que esse questionário com perguntas abertas contribuiu para que se mapeasse e levantasse as representações do conhecimento dos discentes sobre a temática e definisse “o ponto inferior, inicial, de onde o aluno deve partir em sua ação de apropriação do novo conhecimento, bem como o nível superior à que deverá chegar” (Gasparin, 2012, p. 21) em relação ao gênero dramático. Além disso, proporcionou aos estudantes, como aponta Vasconcellos (1992), um espaço para expressarem o que já sabiam, pensavam, sentiam e experimentaram a respeito do objeto de conhecimento, proporcionando um mapeamento e um levantamento das representações do conhecimento deles.

3.1.2 Questionário para alunos 2

A catarse representa a síntese do aluno, sua nova postura mental, a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea ou formal.

[...] a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica (Paraná, 2008, p. 31).

As respostas abertas do segundo questionário, que também foi aplicado com as duas turmas, revelaram o novo grau de conhecimento a que chegaram. Ao se analisar as réplicas deles, tem-se o seguinte panorama.

Ao serem questionados sobre se tinham lido a obra integralmente, 47,7% dos alunos responderam positivamente e 43,2% afirmaram que não concluíram a leitura. Esse é um dado significativo, visto que a SD mobilizou mais da metade dos estudantes a concluírem a leitura do livro. Segundo Colomer (2007), na atualidade, ensinar a ler, e a ler literatura, é complexo, pois com a incidência de jovens que passam mais de quinze horas diárias navegando na internet, a literatura se tornou algo prático e básico para o estudante, já que é mais fácil ler um resumo de um livro que ficar horas lendo-o integralmente.

Ao se considerar o resultado por turma, pode-se perceber que os discentes do 7º ano 4 obtiveram mais êxito nessa etapa da SD, sendo que 31,8% dos alunos do 7º ano 3 concluíram a leitura e 63,6% do 7º ano 4 alcançaram o mesmo feito. Esse dado surpreendeu, uma vez que o 7º ano 4 era a turma que apresentava mais dificuldades em relação aos estudos escolares. Vale ressaltar que essa pergunta com resposta aberta, em um próximo momento de aplicação da sequência, deve ser acrescida da seguinte construção frasal: “Caso não tenha finalizado a leitura integral do livro, descreva os motivos”, pois, nesse momento de análise, seria importante saber os motivos pelos quais esses alunos não conseguiram concluir a leitura integral da obra.

A respeito dos pontos positivos de se trabalhar o teatro nas aulas de Língua Portuguesa, a maioria dos alunos, em sua síntese, reconheceu que é possível aprender por meio dessa linguagem: “Aprendemos a interpretar o que lemos, a organizar o cenário, as falas, os figurinos” (ALUNO A, 7º ano 3, 2022) e “[...] eu aprendi a trabalhar com a peça teatral” (ALUNO S, 7º ano 3, 2022). Pode-se afirmar que esse é um resultado relevante, visto que os estudantes aprenderam “conhecimentos mais elaborados e mais desenvolvidos, que foram produzidos e acumulados ao longo da história do conjunto das relações sociais” (Silva, 2019, p. 93), cujo acesso dificilmente ocorre por meio das relações sociais espontâneas. Ademais, de certa forma, supera-se o “[...] preconceito com a atividade artística” (Miranda *et al.*, 2009, p. 177), que é vista como ‘matação de aula’;

“A gente aprende muita coisa ao trabalhar com o teatro, aprendemos sobre o ator” (ALUNO R, 7º ano 3, 2022).

Além disso, pode-se perceber que os discentes absorveram termos próprios da carpintaria teatral, isto é, da estrutura básica de uma peça de teatro, da montagem e do espaço cênico.

“Fazer parte do grupo do cenário e ver meus colegas encenando” (ALUNO I, 7º ano 4, 2022).

“[...] fazer parte do cenário junto de meus colegas e da professora X. Além do cenário, assistir meus colegas interpretando foi incrível” (ALUNO R, 7º ano 4, 2022).

“[...] montar o cenário e assistir a peça” (ALUNO T, 7º ano 4, 2022).

“[...] a minha dedicação, eu fui dedicada com a atuação, o estudo das falas e das roupas” (ALUNO F, 7º ano 4, 2022).

“[...] foi legal fazer os figurinos e as apresentações” (ALUNO M, 7º ano 4, 2022).

“Decorar as falas, trabalhar em grupo” (ALUNO C, 7º ano 4, 2022).

“[...] ter uma nova experiência, entrar em um personagem” (ALUNO D, 7º ano 4, 2022).

“[...] ensaiar, ler e apresentar” (ALUNO Q, 7º ano 4, 2022).

Também pode-se identificar nas respostas dissertativas dos estudantes que eles vivenciaram e perceberam na prática os benefícios que o teatro pode desencadear, segundo Costa (2013), sendo o mais mencionado: valorizar o trabalho em grupo – “[...] trabalhar com pessoas que já conhecemos, trabalhar em equipe” (ALUNO K, 7º ano 3, 2022), “[...] a turma se uniu para fazer uma peça boa e foi muito divertido de apresentar” (ALUNO O, 7º ano 4, 2022), “[...] a sala se uniu, nos esforçamos e nos divertimos juntos” (ALUNO P, 7º ano 4, 2022), “[...] eu consegui me aproximar dos meus amigos de novo e eu gostei bastante também de ter feito esse teatro” (ALUNO K, 7º ano 4, 2022). Além desse ponto positivo, os alunos citaram outros, tais como: trabalhar a timidez – “[...] superar o medo da plateia” (ALUNO E, 7º ano 3, 2022), “[...] perder a vergonha do público” (ALUNO M, 7º ano 3, 2022), “[...] perder a vergonha de apresentar para o público” (ALUNO T, 7º ano 3, 2022); ampliar a imaginação – “[...] ser uma outra pessoa” (ALUNO G, 7º ano 3, 2022); e desenvolver o vocabulário – “Conheci muitas palavras novas e perdi um pouco o medo de falar em público” (ALUNO A, 7º ano 4, 2022).

O teatro consiste em uma arte que envolve o indivíduo na sua totalidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), os processos de criação teatral passam por situações de inspiração coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. Assim, pode-se considerar que esse envolvimento também proporcionou uma experiência positiva na perspectiva dos estudantes, pois, segundo eles, “[...] foi uma experiência nova, muito boa, [...] eu me encontrei no teatro” (ALUNO L, 7º ano 4, 2022), “[...] me diverti bastante e foi bem diferente” (ALUNO G, 7º ano 4, 2022).

Em relação aos pontos negativos de se trabalhar o teatro nas aulas de Língua Portuguesa, a maioria dos alunos, em sua síntese, considerou como negativa a sua própria falta de autocontrole emocional diante de situações-problema fictícias, conforme pode ser visualizado nas seguintes respostas:

“Medo, nervosismo, ansiedade [...]” (ALUNO I, 7º ano 3, 2022).
“[...] insegurança e falta de preparo” (ALUNO M, 7º ano 3, 2022).
“[...] fiquei nervoso e esqueci as falas” (ALUNO J, 7º ano 4, 2022).
“[...] nervosismo e a vergonha” (ALUNO S, 7º ano 4, 2022).
“[...] o estresse que passei” (ALUNO F, 7º ano 3, 2022).

Parte dos estudantes considerou como ponto negativo a falta do desenvolvimento de elementos mais específicos e relacionados à encenação, como a ausência de disciplina dos próprios colegas em relação ao ato de se empenhar e decorar as falas:

“[...] ver alguns dos meus colegas errando as falas porque não tinham ensaiado” (ALUNO I, 7º ano 4, 2022).
“[...] os participantes não terem ensaiado e no meio da peça erraram as falas” (ALUNO T, 7º ano 4, 2022).
“Alguns atores e atrizes não se empenharam o necessário [...]” (ALUNO R, 7º ano 4, 2022).
“[...] alguns não decoram, acabei ficando nervosa e esquecendo as falas” (ALUNO A, 7º ano 4, 2022).
“[...] foi o nervosismo, o medo de não dar certo e teve gente que não treinou, então eu fiquei com muito medo” (ALUNO L, 7º ano 4, 2022).

A timidez também foi citada como ponto negativo, mas em menor escala:

“Medo da plateia, medo de errar as falas” (ALUNO D, 7º ano 3, 2022).
“Muita vergonha de deixar uma má impressão” (ALUNO B, 7º ano 4, 2022).
“Vergonha, inexperiência [...]” (ALUNO T, 7º ano 3, 2022).
“[...] muita coisa para decorar e um pouco de vergonha” (ALUNO D, 7º ano 4, 2022).
“Muita vergonha” (ALUNO N, 7º ano 4, 2022).
“Constrangimento e não saber as falas de cor” (ALUNO C, 7º ano 4, 2022).

Ademais, os sujeitos da pesquisa elencaram como pontos negativos: a improvisação – “[...] o improviso, às vezes, não combina e parte do cenário desmontar durante a apresentação da peça [...]” (ALUNO A, 7º ano 3, 2022), “[...] ter que arrumar o cenário e ter que trocar de roupa no meio da peça” (ALUNO G, 7º ano 3, 2022); a atuação – “[...] a atuação, já que mesmo tentando me dedicar, achei ruim o tempo das falas e o nervosismo” (ALUNO F, 7º ano 4, 2022); o respeito às regras – “[...] muita bagunça” (ALUNO P, 7º ano 3, 2022), “[...] muita bagunça e dá muito trabalho para arrumar o cenário” (ALUNO N, 7º ano 3, 2022); a coordenação motora – “Cansaço por causa da montagem” (ALUNO B, 7º ano 3, 2022); o ato de ler – “[...] lemos muito” (ALUNO C, 7º ano 3, 2022); a falta de tempo – “falta de ensaio e pouco tempo” (ALUNO M, 7º ano 4, 2022); e as demandas do teatro – “[...] o trabalho para se realizar a peça de teatro” (ALUNO H, 7º ano 4, 2022).

A prática social final do conteúdo possibilita aos alunos “condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria” (Gasparin, 2012, p. 140). Assim, ao serem questionados sobre o que poderia ser melhorado em relação à apresentação da peça teatral, a maioria dos alunos demonstrou que sabe o que pode e o que deve ser melhorado diante do conteúdo trabalhado, pois apontaram sugestões bem pertinentes, já que sentiram na pele que há uma distância entre a teoria e a prática. Por meio das respostas abertas elencadas, é possível visualizar a manifestação da nova atitude prática do estudante em relação ao conteúdo aprendido, bem como o compromisso de pôr em execução o novo conhecimento:

- [...] a interação entre os personagens, que muitas vezes só falavam olhando para o nada” (ALUNO A, 7º ano 3, 2022).
- “Na troca de roupas, ser mais rápido” (ALUNO B, 7º ano 3, 2022).
- [...] o cenário, a preparação dos grupos” (ALUNO E, 7º ano 3, 2022).
- [...] a leitura” (ALUNO F, 7º ano 3, 2022).
- “O cenário poderia ser um pouco mais arrumado” (ALUNO G, 7º ano 3, 2022).
- [...] a encenação e a apresentação” (ALUNO H, 7º ano 3, 2022).
- [...] a emoção” (ALUNO J, 7º ano 3, 2022).
- “Os preparativos e a atuação” (ALUNO M, 7º ano 3, 2022).
- “As falas, o nervosismo e o cenário” (ALUNO O, 7º ano 3, 2022).
- “Todos virem para a aula.” (ALUNO P, 7º ano 3, 2022).
- [...] os figurinos, o modo de falar, decorar mais” (ALUNO T, 7º ano 3, 2022).
- “A organização dos lugares” (ALUNO B, 7º ano 4, 2022).
- “Dedicação” (ALUNO C, 7º ano 4, 2022).
- [...] falar mais alto, entrar no personagem” (ALUNO D, 7º ano 4, 2022).
- [...] eu deveria me esforçar mais” (ALUNO E, 7º ano 4, 2022).
- “Pode ser melhorado tudo, as roupas, a atuação, tudo praticamente, já que foi a primeira experiência” (ALUNO F, 7º ano 4, 2022).
- [...] decorar melhor as falas e as roupas” (ALUNO G, 7º ano 4, 2022).
- [...] a minha velocidade ao falar as falas, já que acredito ter falado em um nível acelerado” (ALUNO H, 7º ano 4, 2022).
- “Que os atores se empenhassem mais para decorar as falas” (ALUNO I, 7º ano 4, 2022).
- [...] eu acho que eu posso melhorar em me dedicar e estudar mais” (ALUNO J, 7º ano 4, 2022).
- “Eu tenho que melhorar mais, ter mais controle, pois estava nervosa e ansiosa” (ALUNO K, 7º ano 4, 2022).
- [...] a gente tinha que ter mais tempo e treinado mais” (ALUNO L, 7º ano 4, 2022).
- [...] as falas e ensaio” (ALUNO M, 7º ano 4, 2022).
- “Autocontrole” (ALUNO N, 7º ano 4, 2022).
- [...] minha roupa e minha dicção nas falas da personagem” (ALUNO O, 7º ano 4, 2021).
- [...] interpretado melhor a minha personagem e melhorado meu figurino” (ALUNO P, 7º ano 4, 2022).
- “As atuações e os ensaios tinham que ser mais trabalhados [...]” (ALUNO R, 7º ano 4, 2022).
- [...] o nervosismo, o autocontrole e a dicção” (ALUNO S, 7º ano 4, 2022).

Sobre se houvesse mais uma oportunidade de participar de outra apresentação teatral, se eles participariam e o porquê, 30,2% dos alunos responderam que participariam, porém é interessante observar nas respostas a exteriorização do nervosismo, que já foi mencionado nas réplicas do primeiro questionário, em que os alunos mostraram a própria vivência do conteúdo:

“[...] participaria muitas vezes. Acho divertido, é uma coisa diferente [...]” (ALUNO A, 7º ano 3, 2022).

“Gostei muito e faria de novo” (ALUNO G, 7º ano 3, 2022).

“[...] eu participaria porque achei incrível a experiência” (ALUNO K, 7º ano 3, 2022).

“Eu participaria, pois, além de eu ficar nervosa, eu gostei” (ALUNO H, 7º ano 3, 2022).

“Com certeza, porque foi uma experiência muito *top*” (ALUNO R, 7º ano 3, 2022).

“Eu faria, é muito divertido” (ALUNO T, 7º ANO 3, 2022).

“Não sei, acho que sim, mas me empenharia bem mais” (ALUNO A, 7º ano 4, 2022).

“[...] adorei a experiência, mesmo nervosa” (ALUNO G, 7º ano 4, 2022).

“Eu aceitaria porque achei legal” (ALUNO J, 7º ano 4, 2022).

“[...] eu participaria, pois gostei da experiência” (ALUNO O, 7º ano 4, 2022).

“Eu aceitaria, pois adorei atuar e me diverti muito” (ALUNO P, 7º ano 4, 2022).

Entretanto, 43,2% dos estudantes declararam que não participariam de uma nova apresentação teatral, caso houvesse uma nova oportunidade. Nem todos os discentes justificaram as suas respostas. Alguns afirmaram que não participariam mais porque simplesmente não gostam de participar: “[...] porque não gosto de participar” (ALUNO B, 7º ano 3, 2022), porque não gostaram de participar “[...] porque não gostei” (ALUNO D, 7º ano 3, 2022), porque não gostaram de se apresentar “Não, pois não gosto de me apresentar para outras pessoas” e/ou porque não gostam de teatro “[...] porque eu não gosto de peças de teatro” (ALUNO I, 7º ano 3, 2022). Contudo, um estudante retoma a temática “medo” afirmando que não participaria de novo “[...] porque nunca consigo decorar as falas e tenho muito medo de palco” (ALUNO E, 7º ano 3, 2022).

Alguns discentes retomam, mais uma vez, as temáticas “ansiedade”, “vergonha”, “timidez” e “nervosismo” como justificativas para não participarem novamente: “[...] porque fico **ansioso** e com **vergonha**” (ALUNO M, 7º ano 4, 2022, grifo nosso), “[...] porque eu sou meio **tímido** e me sinto **nervoso**” (ALUNO F, 7º ano 4, 2022, grifo nosso) e “[...] por causa do **nervosismo**” (ALUNO S, 7º ano 4, 2022, grifo nosso). Além disso, um aluno escreveu que não participaria, pois “[...] É uma experiência muito complicada, interessante” (ALUNO R, 7º ano 4, 2022).

Além disso, 4,7% da turma escreveu que talvez participaria “[...] dependeria do tema da peça, onde eu apresentaria e com quem eu atuaria” (ALUNO H, 7º ano 4, 2022) e o medo reapareceu em uma das justificativas “Talvez, porque eu até gostei, mas eu

tenho muito medo de errar e as pessoas rirem de mim” (ALUNO N, 7º ano 4, 2022, grifo nosso). Vale registrar que 2,3% não responderam à pergunta. Calzavara (2009) salienta que as abordagens de leituras e exercícios com textos dramáticos propõem a ampliação do objetivo apenas didático, pois, no processo educacional, o foco maior deve ser sempre o desenvolvimento completo e integral do indivíduo enquanto ser social e histórico. Assim, como o foco da SD é a dramatização “[...] focada pelo aspecto da leitura” (Cosson, 2021, 110), esse primeiro contato com a leitura do gênero dramático e com dramatização desse mesmo texto em uma situação real de ensino não foi suficiente para superar questões relacionadas à timidez e ao autocontrole. É interessante observar que nenhum aluno usa a obra *A moratória* (1975), de Jorge Andrade, e/ou a leitura dela como justificativa para não participar de futuras apresentações teatrais.

No que concerne às impressões pessoais, ou seja, às consequências da influência do ato de ler e encenar o texto que foi escrito com esse propósito sobre os sentidos do próprio aluno e suas respectivas justificativas, 53,6% dos discentes descreveram-nas como impressões positivas:

- “Achei muito divertido e diferenciado. Gostei bastante, pena que me embaralhei na metade da apresentação” (ALUNO A, 7º ano 3, 2022).
- “[...] boas, mas o nervosismo tomou conta de mim” (ALUNO E, 7º ano 3, 2022).
- “[...] ótimas” (ALUNO F, 7º ano 3, 2022).
- “Gostei muito e faria de novo” (ALUNO G, 7º ano 3, 2022).
- “[...] muito legal, divertido” (ALUNO H, 7º ano 3, 2022).
- “Foi legal a experiência” (ALUNO J, 7º ano 3, 2022).
- “[...] incrível, eu não tenho justificativa, só sempre amei o teatro” (ALUNO K, 7º ano 3, 2022).
- “[...] foi bom ter essa experiência” (ALUNO M, 7º ano 3, 2022).
- “[...] boas e ruins, mas ao todo foi legal” (ALUNO R, 7º ano 3, 2022).
- “Achei muito legal, o cenário estava muito bonito e o público colaborou bastante” (ALUNO A, 7º ano 4, 2022).
- “[...] foi estranho” (ALUNO B, 7º ano 4, 2022).
- “Boa e ruim. Boa, pois foi legal e ruim, pois foi vergonhoso” (ALUNO C, 7º ano 4, 2022).
- “Eu achei uma experiência diferente” (ALUNO E, 7º ano 4, 2022).
- “[...] boa e legal, mas, por fatores ruins, foi uma experiência boa, não ótima” (ALUNO F, 7º ano 4, 2022).
- “[...] maravilhosa, além da diversão que foi” (ALUNO G, 7º ano 4, 2022).
- “[...] um tanto cansativa, um tanto divertida” (ALUNO H, 7º ano 4, 2022).
- “[...] bem legal e divertido” (ALUNO I, 7º ano 4, 2022).
- “[...] legal” (ALUNO J, 7º ano 4, 2022).

[...] muito legal de participar [...]” (ALUNO K, 7º ano 4, 2022).
[...] muito boa, por ser a primeira vez, foi muito bom” (ALUNO L, 7º ano 4, 2022).
“Boa, pois é importante saber certas coisas” (ALUNO N, 7º ano 4, 2022).
“Muito boa a experiência de apresentar” (ALUNO O, 7º ano 4, 2022).
“Eu achei incrível e muito boa” (ALUNO O, 7º ano 4, 2022).
“Eu adorei essa experiência, muito divertida” (ALUNO R, 7º ano 4, 2022).

Contudo, 12,5% dos estudantes não tiveram uma boa impressão pessoal a respeito da experiência de ler e encenar o texto que foi escrito com esse propósito: “Não foi boa porque tive que interpretar uma menina” (ALUNO B, 7º ano 3, 2022), “Eu não participei e não gosto de peça de teatro” (ALUNO I, 7º ano 3, 2022), “Horível [...]” (ALUNO L, 7º ano 3, 2022), “Não gostei muito” (ALUNO Q, 7º ano 3, 2022), “Nada” (ALUNO S, 7º ano 3, 2022) e “[...] muito trabalhoso” (ALUNO T, 7º ano 3, 2022).

Por meio da prática social final, pode-se perceber que a avaliação deve se fazer presente no processo de ensino e aprendizagem como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim, ela assume uma dimensão formadora, uma vez que o fim desse processo é não só a aprendizagem e/ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

3.2 Observação *in loco*

Para fazer o registro formal das observações realizadas *in loco* e do andamento da SD, usou-se a plataforma *Professor on-line*, que é uma ferramenta virtual de acesso aos registros escolares dos professores da rede pública e estadual de ensino do estado de Santa Catarina. Além disso, realizou-se outras formas de registros, tais como fotografia digital, filmagem digital e digitalização de atividades.

3.2.1 *Professor on-line*

A maioria das observações foi anotada no *Professor on-line*. Nessa plataforma, postou-se o planejamento da SD, que, para ser aprovado pela equipe pedagógica da escola, teve que ser adaptado de acordo com a BNCC (Brasil, 2017). Além disso, postou-se o andamento em relação aos conteúdos estudados por aula, as tarefas de casa solicitadas, as avaliações propostas em relação ao mapa mental, o cartaz, os ensaios, a apresentação, as recuperações paralelas e a frequência dos alunos.

3.2.2 *Mapa mental*

O mapa mental pode ser compreendido como uma ferramenta que ajuda a gerir informações, ou seja, é uma maneira de simplificar a compreensão de um tema, relacionar conteúdos, revisar dados ou mesmo registrar ideias. Esse método foi criado na década de 1970 por Tony Buzan. Sendo psicólogo e escritor, ele percebeu que o cérebro absorve melhor as informações quando elas são apresentadas de modo dinâmico, por isso o mapa mental foi escolhido como instrumento de avaliação do primeiro conteúdo – Leitura.

De acordo com o planejamento da SD (ver quadro 3), primeiramente os alunos receberam como tarefa de casa fazer uma pesquisa na internet sobre a biografia do autor do texto que estavam lendo nas aulas de leitura e registrar tudo em seus cadernos de Língua Portuguesa. Depois de socializarem e discutirem a biografia do autor durante a aula, eles assistiram a um vídeo e, em seguida, compararam os achados da pesquisa feita por eles mesmos com o conteúdo do vídeo e partiram para a elaboração do mapa mental.

Segundo os alunos, eles já tinham elaborado mapas mentais em outras disciplinas. Mesmo assim, para rever-se a estrutura desse gênero, projetou-se um exemplo dele na lousa digital para que a turma pudesse perceber que esse tipo de texto aceita o uso de linguagem verbal e não verbal e exige muita atenção e coerência na hora de escolher e escrever as informações. Em seguida, individualmente, durante a aula, os estudantes elaboraram os seus próprios mapas mentais sobre a biografia do autor,

realizando assim a catarse, ou seja, a “[...] a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou” (Gasparin, 2012, p. 130).

Finalizada essa etapa, voluntariamente, dois estudantes emprestaram as suas produções para que fossem projetadas na lousa digital e analisadas. Esse momento foi bem significativo para que os discentes pudessem perceber na prática que a produção de um mapa mental exige coerência e adaptação da linguagem, para que as informações fiquem entendíveis. Para concluir, todos os trabalhos foram expostos na sala de aula.

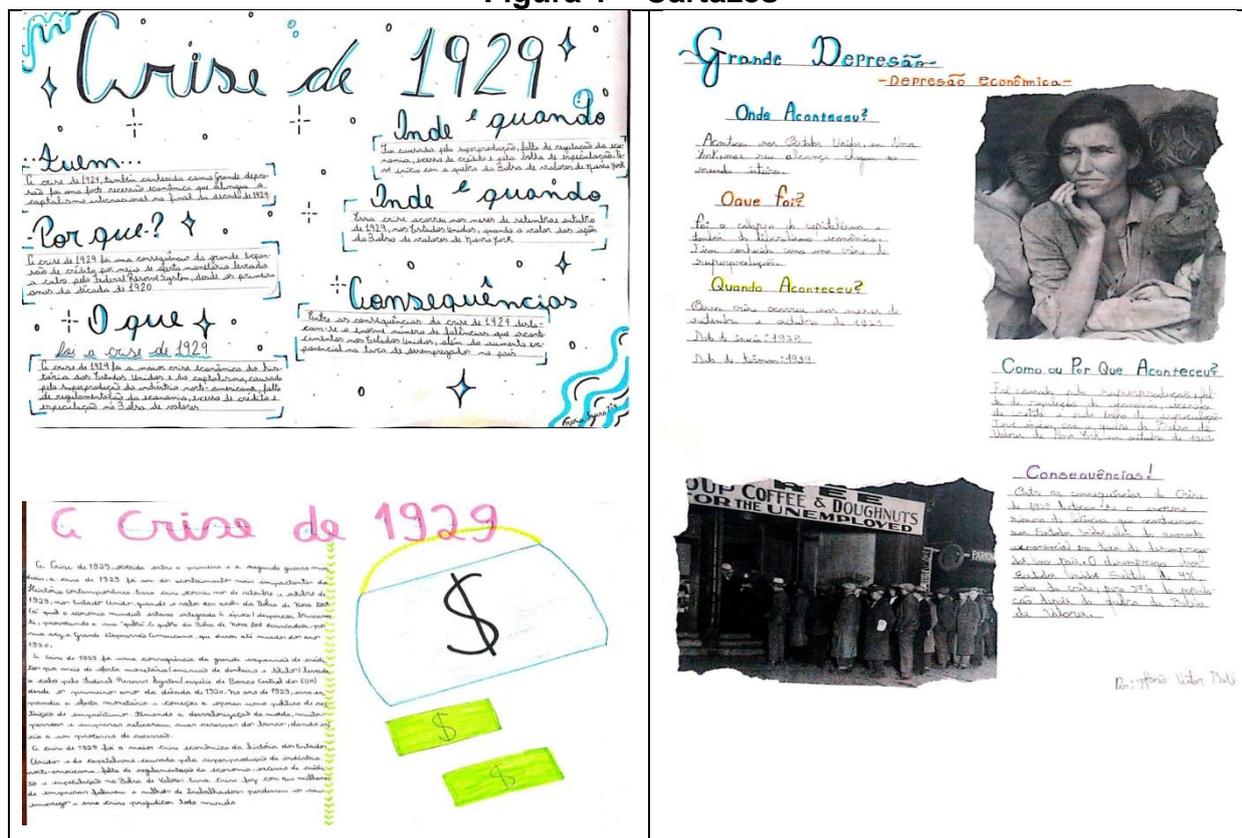
Além disso, é importante mencionar que a realização dessa síntese foi bem importante para que os alunos revisassem os gêneros mapa mental e biografia e pudessem compreender como a biografia do autor interferia na obra que eles estavam lendo.

3.2.3 Cartaz

Consoante com o planejamento da SD (ver quadro 3), primeiramente os alunos receberam como tarefa de casa fazer uma pesquisa na internet sobre a crise capitalista de 1929 e registrar tudo em seus cadernos de Língua Portuguesa. Depois de socializarem e discutirem os achados de pesquisa durante a aula, eles assistiram a dois vídeos, um sobre a crise em si e outro sobre como a crise afetou a economia brasileira. Em seguida, compararam os achados com os vídeos e com o texto dramático que estavam lendo e partiram para a elaboração do cartaz, que foi feito em casa, como tarefa. Vale mencionar que os cartazes foram socializados, porém não foram expostos na sala de aula, visto que não tinha mais espaço físico disponível.

Conforme citado, na catarse, a operação mental fundamental para a construção do conhecimento é a síntese, visto que “[...] síntese é a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou” (Gasparin, 2012, p. 130). A elaboração dos cartazes representa a síntese do aluno, a sua nova postura mental, a demonstração do novo grau de conhecimento a que cada um chegou, expresso por uma avaliação espontânea.

Figura 1 – Cartazes



Fonte: Alunos (2022).

Ao se analisar os cartazes, pode-se visualizar que alguns estudantes utilizaram conhecimentos relacionados ao uso do *Lead (Lide)*, que havia sido estudado no trimestre anterior, de linguagem verbal e de linguagem não verbal. Além disso, pode-se perceber que eles conseguiram fazer a síntese, ou seja, a conclusão, o resumo do conteúdo aprendido recentemente. “É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido” (Gasparin, 2012, p. 124).

3.2.4 Os ensaios

Mesmo com a finalização das atividades de contextualização da biografia do autor, podia-se perceber que os alunos estavam desmotivados para realizar a leitura integral da

obra, conforme proposto pela SD. Os estudantes que eram leitores resistiam mais, pois alegavam, nas conversas coletivas sobre o texto, as quais aconteciam antes de iniciar a aula de leitura, que *A moratória* (1975) não pertencia ao gênero favorito deles e, naquele momento, isso era preocupante. Por exemplo, um dos alunos do 7º ano 4, que era leitor assíduo de mangás e grande admirador das obras escritas em torno de Anne Frank e seu diário, não progredia na leitura.

Diante dessas constatações, decidiu-se trazer um texto a mais, um trecho da autobiografia do autor, gênero que eles também já tinham estudado nos dois primeiros trimestres. Esse excerto não estava dentro do planejamento inicial e foi usado para sensibilizar os alunos a lerem e imaginarem o próximo passo da SD, que seria a dramatização.

Assim, depois de lerem a autobiografia individual e coletivamente, aquele momento vivido por Jorge Andrade foi encenado, no improviso e de forma voluntária, por cinco alunos. Dessa forma, a turma vivenciou na pele a tragédia que Jorge Andrade e sua família viveram e entendeu na prática que esse drama era o mesmo que os personagens da peça *A moratória* (1975) estavam vivendo. Essa experiência motivou os alunos a lerem o texto, a entendê-lo e apreciá-lo. Para Duarte (2016, p. 49), “A apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo no qual os vivos ressuscitam os mortos e, ao mesmo tempo, os mortos apoderam-se dos vivos”. Assim, os alunos ressuscitaram Jorge Andrade e sua família e, ao mesmo tempo, Jorge Andrade e sua família apoderaram-se dos estudantes.

Depois de ter se esgotado o tempo determinado para realizar a tarefa de ler a obra integralmente, os alunos se reuniram em grupos e por afinidade. Em consenso, eles decidiram quem iria encenar e quem iria se responsabilizar pelo cenário, efeitos sonoros e de luz. Em seguida, os grupos que iriam encenar voltaram ao texto e escolheram um plano para dramatizar. A única condição imposta para esse momento era que diferentes grupos não poderiam encenar o mesmo plano. Algumas negociações tiveram que ser feitas para acertar o número e o gênero dos personagens, pois alguns discentes se recusavam em encenar um personagem com gênero diferente do seu. Os grupos e os

planos escolhidos foram registrados no *Professor on-line*; assim, todos podiam consultar a organização estabelecida. Finalizada essa etapa, iniciaram-se os ensaios.

Conforme Granero (2020), o que dificultou o desenvolvimento do teatro nesta Unidade Escolar (UE) foi a falta de estrutura física, a inexistência de espaço multiuso com palco, cortina e equipamentos sonoros de qualidade, como caixas de som e microfones com e sem fio para realizar os ensaios e as apresentações. A falta de espaço para guardar o cenário, os objetos e os figurinos também emperraram o andamento da SD, exigindo readequações para o prosseguimento.

Para resolver a problemática relacionada aos ensaios, eles foram divididos em livres e guiados. Os ensaios livres, que duravam em torno de 20 minutos, foram realizados nos espaços externos, como corredores, pátio da escola, *deck*, mesas de refeitório e biblioteca (quando estava disponível). Isso comprometeu significativamente a movimentação dos personagens, já que os estudantes não tinham como explorar os elementos mínimos do cenário. Ademais, não podiam treinar o tom de voz, pois tinham que falar bem baixo, dado que as demais turmas da escola estavam tendo aulas mais concentradas.

Convém mencionar que era frequente a circulação de pessoas nesses espaços, como alunos de outras turmas fazendo trabalhos e pesquisas nas mesas do pátio, estudantes indo ao banheiro, à biblioteca, à secretaria, beber água e/ou encher a garrafa com água. Ademais, também circulavam pelos corredores membros da equipe diretiva, da equipe pedagógica e estagiários da escola. Essa movimentação desconcentrava os estudantes durante os ensaios livres.

Os ensaios guiados foram conduzidos dentro da própria sala de aula da turma. Em um primeiro momento, sem cenário e depois com algumas mobílias e objetos. Não houve a possibilidade de ensaiar com o cenário completo, pois a apresentação aconteceu na própria sala de cada turma. O interesse pelas orientações ministradas pela professora/pesquisadora era tão grande que cada grupo, ao finalizar o ensaio, deveria sair da sala de aula para ensaiar novamente nas áreas livres da escola, contudo eles permaneciam, espontaneamente, para acompanhar o ensaio dos demais grupos. Alguns

estudantes até ajudavam dando dicas, principalmente aquelas relacionadas à movimentação dos personagens no cenário.

Outro momento bem relevante vivenciado pelos alunos em um dos ensaios foi a atuação da segunda professora de turma, que contracenou com um dos estudantes, cujo colega de equipe havia faltado. O desempenho dos dois foi tão fascinante que a maioria dos discentes do 7º ano 4 parou para assistir ao ensaio.

Além da falta de estrutura, outros desafios surgiram durante os ensaios, como reconhecer, na prática, as diferenças entre os gêneros, nesse caso, entre o gênero narrativo, e o gênero dramático e a função das rubricas, dado que nos primeiros ensaios guiados, muitos discentes liam as rubricas em voz alta como falas, e até mesmo o nome dos personagens.

Outro desafio enfrentado nos ensaios guiados foi os estudantes compreenderem os turnos de fala, pois, como a obra apresentava dois planos de cenário (o plano da direita e o da esquerda), um no presente e o outro no passado, partes das cenas deveriam acontecer simultaneamente nos dois planos, ou seja, alunos/atores do mesmo grupo dramatizavam ao mesmo tempo, alguns no plano da direita e outros no plano da esquerda. Isso exigiu um acompanhamento mais minucioso dos ensaios, uma releitura pausada do texto, fazendo-se marcações coletivas com marca-texto e uma tomada de consciência do próprio grupo de que a cena deveria ser feita assim mesmo, caso contrário, prejudicaria a compreensão do leitor/expectador, pois atuar concomitantemente nos dois planos elevava o grau de tragédia que os personagens estavam vivendo naquele momento. Isso só foi percebido nos ensaios guiados.

Mais um desafio foi acomodar o aluno autista em um dos planos, pois ele tinha faltado por mais de quinze dias e, quando retornou, nenhum dos grupos tinha reservado um personagem para ele. Então, foi necessário rever os planos escolhidos e criar em um deles um novo personagem e suas respectivas falas para encaixá-lo na apresentação final.

3.2.5 A apresentação

Devido à falta de estrutura, conforme exposto, convencionou-se com os alunos que as apresentações seriam realizadas entre as turmas, ou seja, primeiramente o 7º ano 4 apresentaria para os alunos do 7º ano 3 e vice-versa, mas em semanas alternadas.

33

No dia das apresentações, houve uma mistura de razão com emoção. Os alunos estavam, dentro das suas possibilidades, preparados. O grupo responsável pela montagem do cenário tinha-o montado e organizado a sala para receber o público antes do horário de início da aula. Os demais estudantes, que atuariam, haviam preparado os figurinos e os acessórios e tinham estudado os planos. A maioria dos estudantes sabia bem as falas e o que deveria fazer, conforme observado nos ensaios livres e guiados, mas a falta de autocontrole tomou conta deles. Foi necessário conversar com eles nos bastidores, antes de trocarem de roupa, e fazer uma abertura motivacional, antes do início das apresentações, para acalmá-los e encorajá-los a realizá-las.

Mas, na hora da teatralização, o medo, a vergonha e a timidez foram mais fortes do que os estudantes. Isso era perceptível na linguagem corporal, nas expressões faciais, no tom de voz embargado e baixo, no uso demasiado do texto fotocopiado como base para fazer as falas, no esquecimento das falas e na exploração do espaço cênico. Era natural que isso acontecesse, dado que 37% dos discentes, na prática social inicial, haviam afirmado que não tinham assistido a uma peça de teatro na escola e 56,5% não tinham participado de uma apresentação teatral.

4 Considerações finais

Para verificar a contribuição do teatro no processo de formação de leitores, durante as aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em contexto de escola pública, elaborou-se, conforme demonstrado, uma sequência didática com fundamento teórico e metodológico a partir do materialismo histórico, subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural (THC), pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e pela Didática da

Pedagogia Histórico-Crítica, cujo objeto de conhecimento é a formação de leitores literários.

Essa SD foi aplicada em uma escola pública da rede estadual de ensino e propôs atividades de leitura que não foram reduzidas a momentos de exercício e não foram convertidas em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”. O processo de interpretação da obra escolhida, *A moratória* (1975), de Jorge Andrade, não se limitou a recuperar elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto (Antunes, 2021). Ou seja, as atividades deram a oportunidade para os estudantes terem acesso ao “conhecimento poderoso” de que trata Young (2007).

Além disso, a dramatização proposta envolveu os discentes na sua totalidade, despertou a criatividade, ampliou a imaginação, aperfeiçoou a concentração, trabalhou a timidez, exercitou a voz e suas entonações, valorizou o trabalho em grupo e o respeito às regras. De certa forma, desenvolveu a coordenação motora e a inteligência espacial. Ademais, trabalhou o raciocínio lógico, a oralidade, o vocabulário, a improvisação e a solução de problemas em situações fictícias, conforme enfatizado por Costa (2013). Além disso, proporcionou experiências que contribuíram para o crescimento integrado dos estudantes tanto no plano individual quanto no coletivo e instaurou uma experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Assim, o corpo de cada aluno foi *locus* de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e da ação física (Brasil, 2017).

Para isso, foi necessário superar alguns desafios, tais como: a falta de estrutura física da unidade escolar; a inexistência de exemplares da obra escolhida na biblioteca da UE; a carência de parcerias com os profissionais da educação de outras disciplinas; a ausência de afinidade dos alunos com microfones, entre outros equipamentos; a insuficiência de conhecimentos relacionados à estrutura básica de uma peça de teatro, da montagem e do espaço cênico; o excesso de faltas de alguns estudantes; as datas e os horários dos jogos do Brasil na Copa do Mundo de 2022; e a falta de autocontrole emocional dos estudantes.

Por meio da aplicação da SD, verificou-se na prática que o teatro é relevante e pode contribuir significativamente no processo de formação de leitores durante as aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além do mais, averiguou-se que a construção da sequência didática, à luz da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, foi uma experiência enriquecedora que trouxe ganhos para todos os envolvidos, dado que, pelos pressupostos que a embasam e pelo conteúdo orientador que contém em si, apresentou-se como alternativa metodológica com perspectiva de possibilitar que o processo formativo dos sujeitos da investigação pudesse alcançar uma dimensão integrada, assim como sinalizado por Pereira e Pedrosa (2021).

Referências

- ANDRADE, Jorge. **A moratória**: teatro moderno. 15. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1975.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 18. ed. São Paulo: Parábola, 2021. (Aula 1).
- BRASIL. Secretaria de educação básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Tradução: Nilson Moulin.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar o texto dramático na escola. **Revista Científica da FAP**. Curitiba, v. 4, jul./dez., 2009, p. 149-154.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COSTA, Cibeli Lopreste *et al.* **Geração alpha**: ensino fundamental anos finais 7º ano. 2. ed. São Paulo: Sm, 2018.

COSTA, Elisa Augusta Lopes. Teatro na aula de língua portuguesa: Um espetáculo em três atos. **Educamazônia** – Educação, sociedade e meio ambiente. Pará, n. 2, p. 125-145, jul. 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2021.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**, Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANEIRO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020.

MONTE, Carlos Eduardo. O jogo de esperança e desespero em a moratória, de Jorge Andrade. **Caderno de Letras**. Pelotas, n. 26, p. 329-348, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/8164/6084>. Acesso em: 03 set. 2022.

MIRANDA, Juliana Lourenço *et al.* Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. **Revista CEPPG**: CESUC, Catalão, ano XI, n. 20, p. 172-181, jan. 2009. Disponível em: http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55edac1c4426c248a834be2.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

PEREIRA, Simone Maria Gomes de Souza; PEDROSA, Eliane Maria Pinto. **Proposta didática à luz da pedagogia Histórico-Crítica**: da prática social inicial à prática social final. São Luís: IFSC, 2021. 50 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586485>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor**: Pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-43. Disponível em: https://visionvox.net/biblioteca/e/Edmir_Perrotti_Leitores,_Ledores_E_Outros_Afins.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**: ARTE. Paraná, 2008.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: Cogen, 1998.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: A Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Efrain Maciel e. **Pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento da natureza humana**. Curitiba: Appris, 2019.

SUASSUNA, Ariano. **A pena e a lei**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações de Lazer e Cultura, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. *In*: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ⁱ**Alaim Souza Neto**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5565-1367>

Universidade Federal de Santa Catarina

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED/CED), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador na área de currículo e formação de professores.

Contribuição de autoria: Administração do projeto.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6523042315588659>

E-mail: alaim.souza@ufsc.br

ⁱⁱ**Fabília Cristiane Guckert**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2071-8883>

Coordenaria Regional de Educação

Mestra em Estudos da Tradução e Letras. Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa da EEB Bertino Silva. É técnica da Coordenaria Regional de Educação de Ituporanga e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Curriculares (OPC/UFSC) e do Grupo de Pesquisa e Estudos Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE/UFSC).

Contribuição de autoria: Escrita, revisão, edição e investigação.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8056511754532181>

E-mail: fabriaciago@hotmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialistas *ad hoc*: Patrício Carneiro Araújo e Francisca Genifer Andrade de Sousa

38

Como citar este artigo (ABNT):

SOUZA NETO, Alaim; GUCKERT, Fabrícia Cristiane. Sequência didática pautada na didática da Pedagogia Histórico-Crítica. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e11953, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11953>

Recebido em 11 de novembro de 2023.

Aceito em 13 de maio de 2024.

Publicado em 21 de novembro de 2024.