

## Sequência didática subsidiada pela didática da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para o processo de formação de leitores literários

*Didatic sequence subsidied by didatic of  
historical-critical pedagogy: contributions to  
the process of training literary readers*

**Fabrcia Cristiane Guckert**

E-mail: [fabriciacgo@hotmail.com](mailto:fabriciacgo@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2071-8883><sup>1</sup>

**Alaim Souza Neto**

E-mail: [alaim.souza@ufsc.br](mailto:alaim.souza@ufsc.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5565-1367><sup>2</sup>

**Resumo:** O escopo deste artigo é socializar o passo a passo da elaboração de uma Sequência Didática (SD) que é subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1984), Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1999), Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012) e tem como 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. A proposta se originou a partir de problemáticas observadas no contexto do ensino de Língua Portuguesa e foi problematizada a partir da seguinte questão: de que forma o teatro pode contribuir

<sup>1</sup> Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga (CRE), Leoberto Leal.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

no 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 SD é o produto educacional de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada com objetivos interventivos e que ponderou o uso dos procedimentos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986). Por meio dessa sequência, propicia-se aos professores um material conciso para que estes obtenham suporte teórico, oportunizando, assim, uma prática pedagógica pautada na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica.

**Palavras-Chave:** Sequência didática; Leitura; Teatro; Língua Portuguesa.

**Abstract:** The scope of this article is to socialize the step-by-step of the elaboration of a Didactic Sequence that is subsidized by the Historical-Cultural Theory (Vigotski, 1984), Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 1999), Didactics of Historical-Critical Pedagogy (Gasparin, 2012) and its general objective is to encourage the formation of readers capable of putting their stamp on the text they read, establishing a lively and unique dialogue with it, whose horizon is not only the search for answers, but also the formulation of new questions through theatrical practices. It originated from problems observed in the context of teaching Portuguese Language and was problematized on the following guiding question: how can theater contribute to the process of training readers in a significant and relevant way in Portuguese Language classes in Elementary school – Final Years in the public education? DS is the educational product of a qualitative research of an applied nature, with intervention objectives, which considered the use of action research procedures (Thiollent, 1986). Through this sequence, teachers are provided with concise material that they can obtain theoretical support, thus providing opportunities for a pedagogical practice based on the conception of Historical-Critical Pedagogy.

**Keywords:** Didactic sequence; Reading; Theater; Portuguese language.

## 1 INTRODUÇÃO

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

No intuito de que mais profissionais da educação pudessem melhor realizar o processo de ensino e aprendizagem, dentre as diversas metodologias e modalidades didáticas disponíveis, a SD se apresentou como uma proposta ordenada, estruturada e articulada para a realização de certos objetivos educacionais que têm princípio e fim conhecidos tanto pelo docente como pelos discentes, capaz de instrumentalizar os professores a realizarem um trabalho pedagógico mais crítico e propiciar um material conciso para que obtenham na prática suporte teórico pautado na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Saviani, 1999).

Trata-se de uma proposta que toma como objeto de conhecimento a formação do leitor literário por meio de práticas teatrais, a qual tem como 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. Ela é composta por quatro tópicos de conteúdos: leitura; gênero dramático: estrutura, suporte e função social; a crise capitalista de 1929; e, dramatização, contendo fundamentação teórica e sugestões de atividades.

Segundo Saviani e Duarte (2021), o ponto de partida para a justificativa do objeto de conhecimento é o próprio ser humano, dado que a evolução humana é um processo de surgimento de novos tipos de necessidades que não eliminam as necessidades básicas de sobrevivência, mas vão além delas, como é o caso da necessidade de arte. Para os autores, tanto a literatura quanto o teatro podem educar a subjetividade dos alunos, tornando-os capazes de se posicionarem perante os fenômenos humanos de um modo que ultrapasse o pragmatismo cotidiano.

Vale ressaltar que a SD é fruto de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada com objetivos interventivos, que ponderou o uso da pesquisa-ação (Thiollent, 1986).



É subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1984), pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1999) e pela Didática Histórico-Crítica (Gasparin, 2012). Ela foi aplicada com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da rede pública de ensino de Santa Catarina em 2022 e originou-se a partir de problemáticas observadas no contexto do ensino de Língua Portuguesa. A SD foi problematizada a partir da seguinte questão norteadora: 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?

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Candido (2004) alega que a literatura deve ser vista como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Para o autor, não há povo e não há homem que possa viver sem ela, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de confabulação, ou seja, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. Sendo assim, a literatura é um direito, é fator indispensável de humanização, pois não há equilíbrio social sem ela, e pode ter importância equivalente às formas conscientes de inculcamento intencional como a educação familiar, grupal ou escolar.

Colomer (2007) assevera que pela perspectiva discente, durante muitos anos, a Literatura não teve muita ênfase nas atividades escolares, já que o aprendizado era limitado e estável. A aprendizagem de leitura era baseada na decodificação, na memorização, na leitura em voz alta de textos religiosos e patrióticos. Para a autora (2007), os alunos não sentem vontade de ler porque não acreditam que a literatura possa trazer algum benefício em sua vida escolar e é nessa direção que a escola e o professor devem atuar. Assim, a discussão é como a escola pode ensinar essa temática para que os estudantes não só aprendam, mas leiam também, dado que o objetivo da formação literária é formar leitores, ou seja, formar pessoas que avaliem, por meio da Literatura, como as gerações anteriores e contemporâneas abordavam as atividades humanas através da linguagem e suas relações com ela.

Perrotti (1999) estabelece a distinção entre ledores e leitores e hábito de leitura e ato de ler. Os ledores “[...] seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações



e recriá-las. O texto é tábula rasa, exposição sem mistérios das poeiras do mundo” (Perrotti, 1999, p. 32). Ao contrário, os leitores “[...] seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo, ambiguidade irreduzível face aos objetos que nomeia” (IDEM). Ademais, o autor clarifica que os hábitos de leitura “[...] estão ancorados na repetição mecânica de gestos”, por outro lado, os atos de leitura se materializam “na opção, no exercício da possibilidade humana de articular o agir ao pensar, ao definir, ao escolher” (Perrotti, 1999, p. 34).

Cosson (2021) explica que cabe à escola preservar e transmitir os textos considerados relevantes, que na atualidade são denominados cânones, por meio do ensino sistemático, assim como formar leitores para consumi-los. Ao apresentar os modos de se realizar as práticas de leitura literária no contexto escolar, o autor aponta a dramatização como um dos vários modos de se ler e de se desenvolver a leitura literária e salienta que quando o teatro é trabalhado nesse contexto, geralmente, é utilizado como um recurso eficaz para combater a timidez e baixa autoestima dos estudantes, dando-se mais importância à interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos e a interação com o espectador do que com a leitura e compreensão da obra. Cosson (2021) ainda lembra que a dramatização, enquanto prática de leitura, demanda à integração de várias linguagens artísticas e requer do estudante “[...] uma leitura intensa que termina por imprimir em sua memória, senão as palavras exatas, o sentido que construiu para o texto literário (Cosson, 2021, p. 112). Por isso, o teatro é tão significativo para o processo de formação do leitor literário. Adverte o autor, que quando o professor de Língua Portuguesa decide trabalhar com dramatização de um texto, o seu foco deve ser o processo e não a apresentação final.

Para Magaldi (1994), a palavra teatro abrange duas concepções fundamentais: o imóvel em que se realizam os espetáculos e uma arte específica, transportada ao espectador por meio do ator. A primeira concepção “[...] liga-se à ideia de edifício, um edifício com características especiais, dotado basicamente de plateia e palco” (Magaldi, 1994, p. 7) que “[...] nasceu no século V a.C. como culto ao deus Dionísio” (Miranda *et al.*, 2009, p. 2).

Em relação à segunda concepção, o autor afirma que “[...] ler teatro, ou melhor, literatura dramática, não abarca o fenômeno compreendido por essa arte. É nele indispensável que o público veja algo, no caso o ator, que define a especificidade do teatro” (Magaldi, 1994, p. 8). Dessa forma, ele apresenta a tríade essencial do teatro:



“[...] o ator, o texto e o público” (IDEM). “O fenômeno teatral não se processa, sem a conjugação dessa tríade. É preciso que um ator interprete um texto para o público, ou, se quiser alterar a ordem, em função da raiz etimológica, o teatro existe quando o público vê e ouve o ator interpretar um texto” (Magaldi, 1994, p. 8).

Magaldi (1994) salienta que o ator se comunica com o público por meio da palavra que é instrumento da arte literária. E acrescenta que sem a obra dramática, não há teatro. “A existência de uma peça marca o início da preparação do espetáculo” (Magaldi, 1994, p. 15). Na visão do autor, “[...] o texto, alinhado na biblioteca, sem alguém que o encene, também não é teatro” (Magaldi, 1994, p. 15-16). Assim, “[...] o texto deve ser escrito para a eficácia do espetáculo” (Magaldi, 1994, p. 22). Já para Boal (2009, p. 11), o teatro é “[...] uma arma muito eficiente”, afirmando, ainda, que o teatro “[...] é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem e o teatro é uma delas” (Boal, 2009, p. 11).

Para Miranda *et al.* (2009), o teatro é, antes de qualquer coisa, uma arte que se associa à história do homem e à própria história da comunicação humana, pois se configura como uma arte híbrida que envolve leitura e encenação. Diacronicamente, percebe-se a sua presença desde a antiguidade clássica até os dias atuais. Mesmo com o advento e a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), “[...] o teatro continua causando encantamento e, por isso, concretizando de maneira única o aprendizado, seja de ordem informativa ou cultural” (Miranda *et al.*, 2009, p. 172). Em Granero (2020), a importância do teatro se dá a partir de uma visão pessoal, ou seja, o que cada um é para si mesmo, de uma visão da vida social, como organização de convivência humana, dado que a vida humana é, essencialmente, uma representação, uma duplicação. Toda pessoa, por sua própria natureza, apresenta-se no mundo como um personagem. O que cada um é para os outros, nunca coincide com o que é para si mesmo. Continua Granero (2020), afirmando que o cotidiano está repleto de momentos teatrais, inclusive no ambiente escolar, desde a entrada dos alunos nas dependências da unidade de ensino até a saída, a própria sala de aula com seus aparatos didáticos é um espaço cênico.

Calzavara (2009) desenvolve uma reflexão sobre a abordagem do texto dramático na sala de aula, já que o texto dramático é escrito para ser representado no palco, caso contrário, ele exercerá somente sua função literária. Além disso, o texto, a parte literária do drama, é fixo, porém cada encenação pode trazer algo diferente porque será representado por atores diferentes, com uma direção diferente e para um públi-



co diferente, por isso seu caráter permanente, atual e vivo. Ademais, a pesquisadora 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.

### 3 METODOLOGIA

Para se verificar se o teatro contribui ou não 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, ancorado no Materialismo Histórico-Dialético. Adotou-se esse método, visto que ele 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). Com a finalidade de possibilitar a obtenção de resultados socialmente mais relevantes, utilizaram-se procedimentos da pesquisa-ação.

Além disso, a SD é subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, 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, 2012, p.10), bem como pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1999), que é estruturada a partir dos cinco passos propostos: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social. Esses passos foram transpostos em uma didática teórico-prática por Gasparin (2012), cujo nome é Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012).

Optou-se pela transposição didática dos fundamentos da PHC para o chão da sala, conforme proposto por Gasparin (2012), pois o autor explicita as ações necessárias para que se possa aplicar a proposta teórico-metodológica não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas nos diversos campos do conhecimento.

#### 3.1 A sequência didática

Uma das ações iniciais para se elaborar uma SD refere-se à necessidade de o professor “[...] listar os conteúdos das unidades a serem trabalhadas e definir os ob-



jetivos que se pretende alcançar” (Gasparin, 2012, p. 150). Para tanto, é necessário que o docente esteja a par dos tópicos de conteúdo a serem trabalhados em cada ano/série e não desconsidere os livros didáticos adotados pela unidade de ensino (UE), pois neles estão os conteúdos a serem ministrados em cada etapa.

Dessa forma, toma-se como objeto de conhecimento da SD a formação do leitor literário mediada pelo teatro e traça-se o seguinte 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. Com o estabelecimento do objeto de conhecimento do objetivo geral da SD, faz-se necessário definir a obra que será lida, estudada, contextualizada e teatralizada pelos alunos, pois ela vai determinar boa parte do planejamento das atividades. 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.

Finalizadas as leituras e as devidas investigações, decidiu-se que o texto teatral a ser utilizado para a elaboração da SD. Escolheu-se a obra *A moratória* (1975), de Jorge Andrade, pois, de certa forma, suas personagens continuam a reencarnar-se até os dias de hoje. Para Monte (2016, p. 329) essa peça de teatro “[...] reúne 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. Segundo Calvino (1993, p. 10-11), “[...] 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”. Para Saviani e Duarte (2021, p.23),

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.





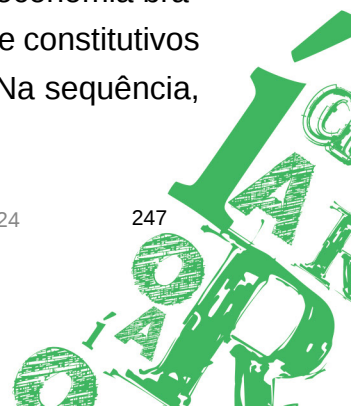
Optou-se por indicar a obra literária, em vez de deixar que os alunos a escolhessem por livre e espontânea vontade, pois segundo Saviani e Duarte (2021, p. 100), “[...] não se pode deixar às crianças e adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória porque as crianças 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, elencaram-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 desenvolvidos segundo a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012) em, aproximadamente, 16 horas-aulas.

### *3.1.1 Primeiro Passo - Prática social inicial*

Para iniciar as atividades no chão de sala de aula, o primeiro passo é apresentar aos estudantes o objeto de conhecimento, o objetivo geral da SD, os tópicos de conteúdo e os seus respectivos objetivos específicos. Em seguida, é necessário que se defina a estratégia que será usada para dialogar com a turma, usando os questionamentos sugeridos pela professora. É importante dar espaço para os alunos, de forma coletiva, para que compartilhem a própria vivência dos conteúdos elencados, perguntem o que gostariam de saber sobre o novo assunto em pauta e explicitem 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 se interar sobre o que os alunos já sabem a respeito dos conteúdos que serão abordados, sugere-se as seguintes questões: O que é um teatro? Você já foi ao teatro assistir a uma peça? Tem teatro na cidade onde você reside? Você já contracenou? Onde? Quando? Por quê? O que é expressão corporal e/ou linguagem não verbal? O que é espaço cênico? O que é cenário? O que é figurino? O que são adereços? O que foi a crise de 1929? No que diz respeito ao que os estudantes gostariam de saber, indica-se as seguintes perguntas: O que é rubrica? O gênero dramático tem narrador? Qual é a finalidade do gênero dramático? Quem foi Jorge Andrade? O que foi a quebra da bolsa de Nova Iorque? A crise de 1929 chegou a atingir a economia brasileira? Como? O que é moratória? Quais são os elementos essenciais e constitutivos do teatro? Qual é o roteiro para a montagem de uma peça de teatro? Na sequência,



pode-se escrever no quadro o que eles já sabem a respeito dos tópicos de conteúdos elencados e o que gostariam de saber sobre eles; digitar e projetar na lousa digital; fazer um cartaz para deixar fixado na sala de aula e/ou usar outros recursos que são disponibilizados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tais como *Jamboard*, *Mentimeter*, etc.

Além da vivência do conteúdo, propõem-se a aplicação de um questionário com respostas abertas para se aprofundar a prática social inicial e local dos estudantes a respeito de suas experiências pessoais obtidas ao longo da vida escolar e das experiências pessoais alcançadas com o apoio da família fora do ambiente estudantil em relação ao teatro e à leitura do gênero dramático. Vale ressaltar que esse primeiro momento pode ser feito como um todo no início da SD e retomado, em seus aspectos específicos, a cada aula, conforme os tópicos de conteúdos vão sendo trabalhados. Se achar melhor, o docente pode destacar a prática social inicial específica do conteúdo que vai trabalhar naquele dia.

### 3.1.2 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 tanto, aborda-se o tema escolhido no nível de conhecimento sincrético dos alunos. Ressalta-se que os contextos são diferentes, mas os temas são similares. O que os diferencia é o nível de inserção do conhecimento científico. Geralmente, esse contexto [dos alunos] é rico em senso comum.

Nesse momento, é necessário levantar questões acerca do contexto que não devem ser 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 se introduzir o conhecimento científico como algo útil para o dia a dia. Essa fase termina quando se percebe que os alunos estão começando a tomar consciência do problema social levantado.



É imperativo que se identifiquem os principais problemas postos pela prática social inicial e pelo conteúdo curricular e siga com uma discussão 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 reflexão, indicam-se algumas questões problematizadoras para cada um 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.

### 3.1.3 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 reflexão e análise. Para desenvolver essa análise, os alunos vão necessitar de fotocópias da obra dramática escolhida e dos textos complementares. Além das cópias, outros recursos serão necessários, tais como: lousa digital e/ou projetor 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 os cartazes e mapas mentais.

Para desenvolver a análise relacionada à dramatização, necessita-se de outros materiais e espaços atrelados 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. Vale ressaltar que os instrumentos variam de acordo com o planejamento dos conteúdos e com a realidade de cada escola.

### 3.1.4 Quarto Passo - *Catarse*

O quarto passo é a catarse. Trata-se do momento no qual os alunos internalizam e expressam de forma contundente os conhecimentos adquiridos. 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 estudante; 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).

Para fazer-se avaliação/síntese do primeiro conteúdo, sugere-se a produção escrita de um mapa mental a respeito da biografia de Jorge Andrade e para o terceiro conteúdo, indica-se a produção de cartaz sobre a crise capitalista de 1929. Como avaliação/síntese do segundo e quarto conteúdos, recomenda-se a aplicação de um questionário com 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? e 6. Quais são as suas impressões pessoais sobre a experiência teatral que você teve? Justifique.

### *3.1.5 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 e 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). Assim, ultrapassa-se 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, em que 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. Ao concluir a aplicação da SD, espera-se que os alunos se apropriem minimamente dos conceitos científicos que serão explorados, façam novas leituras de obras literárias, se interessem mais por textos e autores variados e queiram participar de mais apresentações teatrais.

Na sequência, apresenta-se a sequência didática com os tópicos de conteúdos e suas respectivas atividades ordenadas, estruturadas, elaboradas e, conforme mencionado, subsidiadas pela Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1984), Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1999) e Didática Histórico-Crítica (Gasparin, 2012).



Quadro 3 – Sequência didática.

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	
<b>DISCIPLINA(S)</b>	Língua Portuguesa, Arte e História
<b>UNIDADE</b>	Gênero dramático
<b>HORAS/AULA</b>	16h/a
<b>OBJETO DO CONHECIMENTO</b>	A formação do leitor literário
<b>OBJETIVO GERAL</b>	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.
<b>SEQUÊNCIA DIDCONTEÚDO 1 – LEITURA</b>	
<b>Objetivo específico</b>	Ler integralmente e compreender o texto dramático A moratória (1975), de Jorge Andrade.
<b>Dimensões</b>	Questões a serem levantadas:
<b>Conceitual/científica</b>	O que é teatro?
<b>Histórica</b>	Quem foi Jorge Andrade?
<b>Ações</b>	Leitura individual do texto, leitura coletiva do texto, identificação de palavras desconhecidas no texto, exposição oral dos alunos a respeito das impressões pessoais sobre o texto, exposição de vídeo, exposição oral do professor, pesquisa e tarefa de casa.
<b>Recursos</b>	Sugestão de vídeo: Memórias da Cena – Jorge Andrade
<b>Avaliação</b>	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.
<b>Horas/aula</b>	Mapa mental sobre a biografia de Jorge Andrade. 4h/a
<b>CONTEÚDO 2 - GÊNERO DRAMÁTICO: estrutura, suporte e função social.</b>	
<b>Objetivo específico</b>	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.
<b>Dimensões</b>	Questões a serem levantadas:
<b>Conceitual/científica</b>	O que é rubrica?
<b>Estruturais</b>	Qual é a finalidade do gênero dramático? O gênero dramático tem narrador? Quais são os elementos essenciais e constitutivos do teatro?
<b>Ações</b>	Exposição oral do professor, pesquisa e tarefa de casa.
<b>Recursos</b>	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.

continua



<b>Avaliação</b>	Sem avaliação
<b>Horas/aula</b>	4 h/a
<b>CONTEÚDO 3 – A CRISE CAPITALISTA DE 1929 ra, suporte e função social.</b>	
<b>Objetivo específico</b>	Situar o texto dramático A moratória, 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.
<b>Dimensões</b>	Questões a serem levantadas:
<b>Conceitual/científica</b>	O que é moratória?
<b>Histórica</b>	O que foi a quebra da bolsa de Nova Iorque?
<b>Econômica</b>	A crise de 1929 chegou a atingir a economia brasileira? Como?
<b>Psicológica</b>	As pessoas que não têm dinheiro para pagar suas dívidas podem ficar abaladas, apresentando preocupações e estresse em excesso?
<b>Ações</b>	Exposição oral do professor, exposição de vídeo, pesquisa e tarefa de casa. <b>Sugestão de vídeos:</b> a) <i>A crise de 1929 e o Crash da bolsa de valores</i> b) <i>A crise de 1929 no Brasil – André Professor</i>
<b>Recursos</b>	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.
<b>Avaliação</b>	Cartaz sobre a Crise capitalista de 1929.
<b>Horas/aula</b>	4h/a
<b>CONTEÚDO 4 – DRAMATIZAÇÃO</b>	
<b>Objetivo específico</b>	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.
<b>Dimensões</b>	Questões a serem levantadas:
<b>Estrutural</b>	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?
<b>Ações</b>	Exposição oral do professor, ensaio e tarefa de casa
<b>Recursos</b>	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. <b>Sugestão de vídeo:</b> <i>Peça teatral – A moratória, de Jorge Andrade</i>

continua



<b>Avaliação</b>	Aplicação do questionário 2
<b>Hora/aula</b>	4 h/a

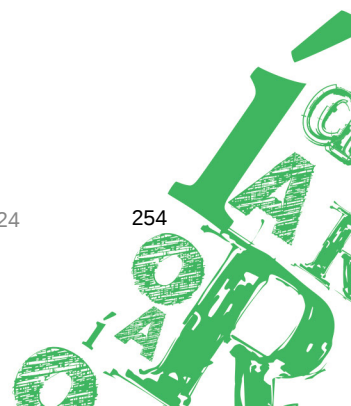
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se 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 uma sequência didática subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1984), Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1999) e Didática Histórico-Crítica (Gasparin, 2012), cujo objeto de conhecimento é a formação de leitores literários mediada pelas práticas teatrais.

Conforme demonstrado, a SD propõe atividades de leitura que não se reduzem a exercícios de fixação e não se convertem em momentos de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras cobranças. O processo de interpretação da obra escolhida não se limita a recuperar elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto (Antunes, 2021), ou seja, as atividades sugeridas dão aos estudantes a oportunidade de terem acesso ao “conhecimento poderoso” (Young, 2007, p. 1.294).

Mesmo que a proposta de encenação, em sua essência, dê mais importância à interação dos alunos com a leitura e compreensão da obra do que com eles mesmos e com o espectador, ela os envolve na sua totalidade, desperta a criatividade, amplia a imaginação, aperfeiçoa a concentração, trabalha a timidez, exercita a voz e suas entonações, valoriza o trabalho em grupo e o respeito às regras. De certa forma, desenvolve a coordenação motora e a inteligência espacial, trabalha o raciocínio lógico, a oralidade, o vocabulário, a improvisação e a solução de problemas em situações fictícias (Costa, 2013). Ademais, a SD proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado dos estudantes tanto no plano individual, quanto no coletivo e instaura uma experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Assim, o corpo de cada aluno pode ser *lócus* 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).





Vale mencionar que, às vezes, para se desenvolver uma SD dessa envergadura é necessário superar alguns desafios, tais como: falta de estrutura física da unidade escolar; a inexistência de exemplares da obra escolhida na biblioteca escolar; carência de parcerias com os profissionais da educação de outras disciplinas; ausência de afinidade dos alunos com microfones, entre outros equipamentos; insuficiência de conhecimentos relacionados à estrutura básica de uma peça de teatro, da montagem e do espaço cênico; excesso de faltas de alguns estudantes, falta de autocontrole emocional dos estudantes, entre outros.

Para os limites deste artigo, tornou-se inviável socializar os resultados relacionados ao desenvolvimento da SD, contudo, convém citar que por meio da sua aplicação em chão de sala de aula, pode-se verificar na prática que o teatro é relevante e pode contribuir significativamente com o processo de formação de leitores durante as aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ademais, averiguou-se que elaborar uma proposta ordenada, estruturada e articulada para a realização de certos objetivos educacionais e subsidiada pela Didática Histórico-Crítica (Gasparin, 2012) é uma experiência enriquecedora que traz ganhos pedagógicos para todos os envolvidos, dado que pelos pressupostos que a embasam e pelo conteúdo orientador que contém em si, apresenta-se como alternativa metodológica com perspectiva de possibilitar que o processo formativo dos sujeitos da investigação possa alcançar uma dimensão integrada (Pereira e Pedrosa, 2021).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jorge. *A moratória: teatro moderno*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. 18. Ed. São Paulo: Parábola, 2021.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. 9. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

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](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 Out. de 2017.



CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Tradução: Nilson Moulin.

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar o texto dramático na escola. *Revista Científica da FAP*. Curitiba, v.4, v.4, Jul./Dez., 2009, p. 149-154.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. 2004.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

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

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, 2013.

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

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.

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1994.

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](http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55edac1c4426c248a834be2.pdf). Acesso em: 11 Jul. 2021.

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.



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

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 Luis: 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](https://visionvox.net/biblioteca/e/Edmir_Perrotti_Leitores,_Ledores_E_Outros_Afins.pdf). Acesso em: 15 Jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. 32. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

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

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.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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/jjes/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt>. Acesso em: 14 Abr. 2023.

