



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS

FABRÍCIA CRISTIANE GUCKERT

A RELEVÂNCIA DO TEATRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES:
Uma proposta didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Florianópolis

2023

FABRÍCIA CRISTIANE GUCKERT

A RELEVÂNCIA DO TEATRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES:

Uma proposta didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Alaim Souza Neto

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Guckert, Fabrícia Cristiane

A RELEVÂNCIA DO TEATRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES: Uma proposta didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

/ Fabrícia Cristiane Guckert; orientador, Alaim Souza Neto, 2023.

129 p.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Teatro, formação de leitores, leitura, Pedagogia Histórico-Crítica. I. Neto, Alaim Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina. III. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

FABRÍCIA CRISTIANE GUCKERT

A RELEVÂNCIA DO TEATRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES:

Uma proposta didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 04 de maio de 2023,
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Alaim Souza Neto – Orientador

UFSC

Prof.(a) Dr.(a) Elenice Maria Larroza Andersen

UFSC

Prof.(a) Dr.(a) Rosilene de Fátima Koscianski Silveira

UNESC - SED/SC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestra em Letras

Prof.(a) Dr.(a) Rosângela Hammes Rodrigues - Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Alaim Souza Neto – Orientador

Florianópolis, 2023.

Dedico a presente pesquisa a todos os professores e professoras que lecionaram para mim, tanto na Educação Básica, quanto na Graduação, Especialização e Pós-Graduação, em especial, ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, visto que, de uma forma ou de outra, todos me incentivaram na realização dessa investigação que, pode vir a inspirar, outros docentes que tentam, por vezes, sob duras condições, fazer da aula de Língua Portuguesa um encontro com a leitura.

Corpo docente da sétima turma do PROFLETRAS:

Alaim Souza Neto

Carla Regina Martins Vale

Celdon Fritzen

Fabiana Giovani

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Izabel Christine Seara

Rodrigo Acosta Pereira

Rosângela Hammes Rodrigues

Rosangela Pedralli

Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conceder sabedoria e discernimento para, todas as pedras do caminho, superar.

Ao meu companheiro Joécio de Oliveira, que me dá asas para voar.

Ao meu filho Miguel Arcanjo de Oliveira Neto, que me dá motivos para continuar.

Ao professor Celdon Fritzen, que aceitou o desafio de, me orientar.

À professora Fabiana Giovani, por me inspirar.

À coordenadora do curso Rosângela Hammes Rodrigues, por me ajudar.

Às professoras Elenice Maria Larroza Andersen e Rosilene de Fátima Koscianski Silveira, por, no processo de qualificação e defesa, me auxiliar.

Ao Paulo Alcaraz, anjo divino, que está sempre pronto para ajudar.

À EEB Bertino Silva e à EEB Silva Jardim, por me apoiar.

Ao professor Alaim Souza Neto, que decidiu, na empreitada da nova orientação, me adotar.

A CAPES, por me financiar.

Ao Estado de Santa Catarina, por me licenciar.

À UFSC, por me acolher e me dar a oportunidade de ascender.

RESUMO

A presente pesquisa parte de problemáticas observadas no contexto do ensino de Língua Portuguesa, principalmente, sobre o lugar do teatro no currículo escolar. É 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? O objetivo geral foi analisar as contribuições 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. Entre os objetivos específicos, têm-se: a) elaborar uma revisão sistemática de literatura de dissertações que discorreram sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático, no repositório do PROFLETRAS – Rede Nacional; b) problematizar, a partir de uma situação real de ensino, a relevância do teatro para o processo de formação de leitores, na disciplina de Língua Portuguesa e; c) propor um conjunto de ações didáticas a respeito do gênero dramático voltadas para os alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais a partir do método dialético proposto por Gasparin (2012). Para tratar de leitura, literatura e formação de leitores, tomam-se como referência Candido (2004), Colomer (2007), Lajolo (2018), Riolfi *et al.* (2008), Perrotti (1999) e Cosson (2021). Para abordar o teatro, utilizam-se as pesquisas de teóricos, como Boal (2009), Magaldi (1994), Granero (2020), Cosson (2021), Calzavara (2009), Miranda *et al.* (2009) e Marega (2015). Em relação à metodologia, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, com objetivos interpretativos e interventivos, que pesou o uso dos procedimentos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Como produto educacional, elaborou-se uma sequência didática subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de cinco momentos estruturados por Saviani (1986) e desenvolvidos em didática específica, denominada de Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012). Como resultados, a) obteve-se um breve estado da arte acerca das dissertações que discorreram sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático, no PROFLETRAS, por meio do qual se averiguou que há carência de propostas que têm seu maior interesse no próprio acontecimento, no instante da experiência, como é o caso do teatro e do processo de formação de leitores; b) ao problematizar como a leitura, a formação de leitores e o teatro são abordados nos documentos oficiais e orientadores da educação brasileira, constatou-se que os PCN (BRASIL, 1997) têm como finalidade a formação de um leitor competente, a BNCC (BRASIL, 2017) um leitor fruidor, o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) um leitor proficiente; c) observou-se que a leitura e a formação de leitores são abordadas na parte teórica da BNCC (BRASIL, 2017), na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, mas a formação de leitores só é elencada explicitamente como objeto de conhecimento para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não para os Anos Finais, fato que se repetiu no CBTC (SANTA CATARINA, 2019) e se reverberou no PPP (2021) do local da pesquisa; d) apurou-se que, apesar do discurso propalado na BNCC (BRASIL, 2017) a respeito de leitura, de formação de leitores e de teatro, poucas habilidades estão voltadas para a formação de leitores e para o que seria uma experiência teatral segundo a base teórica dessa investigação; e) verificou-se, na prática, por meio da aplicação da sequência didática, 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 e; f) 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 do Ensino Fundamental – Anos Finais, pudesse alcançar uma dimensão integrada assim como sinalizou Pereira e Pedrosa (2021).

Palavras-chave: leitura; formação de leitores; teatro; proposta didática; didática da pedagogia histórico-crítica

ABSTRACT

The present research starts from problems observed in the context of Portuguese language teaching, mainly about the place of theater in the school curriculum. It is problematized from the following guiding question: How can theater contribute to the process of training readers, in a significant and relevant way, in the curricular component of Portuguese in Elementary School – Final Years, in the public school system? The general objective was to analyze the contributions of theater in the process reader training during Portuguese Language classes in the Final Years of Elementary School in a public school context. Among the specific objectives, there are: a) elaborate a systematic literature review of dissertations that discussed reading and reader training mediated by the theatrical and/or dramatic genre, in the repository of PROFLETRAS – Nacional Network; b) problematize, from a real teaching situation, the relevance of theater for the process of reader training, in the discipline of Portuguese Language and; c) propose a set of didactic actions regarding the dramatic genre aimed at students of Elementary School - Final Years based on the dialectical method proposed by Gasparin (2012). To deal with reading, literature and reader training, Candido (2004), Colomer (2007), Lajolo (2018), Riolfi et al. (2008), Perrotti (1999) and Cosson (2021) are taken as references. To approach the theater, the research of theorists is used, such as Boal (2009), Magaldi (1994), Granero (2020), Cosson (2021), Calzavara (2009), Miranda *et al.* (2009) and Marega (2015). Regarding the methodology, a qualitative research of an applied nature was developed, with interpretive and interventional objectives, which weighed the use of action research procedures (THIOLLENT, 1986). As an educational product, a didactic sequence subsidized by Historical-Critical Pedagogy was elaborated, based on five moments structured by Saviani (1986) and developed in specific didactics, called Didactics of Historical-Critical Pedagogy (GASPARIN, 2012). As results, a) a brief state of the art was obtained about the dissertations that discussed reading and reader training mediated by theatrical and/or dramatic genre, in PROFLETRAS, through which was found that there is a lack of proposals that have their greatest interest in the event itself, in the instant of experience, as the case of theater and the process of reader training; b) when problematizing how reading, reader training and theater are addressed in the official and guiding documents of Brazilian education, it was found that the PCN (BRASIL, 1997) aim to train a competent reader, the BNCC (BRASIL, 2017) a fruitarian reader, the CBTC (SANTA CATARINA, 2019) a proficient reader; c) it was observed that reading and the formation of readers are addressed in the theoretical part of the BNCC (BRASIL, 2017), in the discipline of Portuguese Language, in Elementary School, but the formation of readers is only explicitly listed as an object of knowledge for the Initial Years of Elementary School and not for the Final Years, fact that was repeated in the CBTC (SANTA CATARINA, 2019) and reverberated in the PPP (2021) of the research site; d) it was found that, despite the discourse proclaimed in the BNCC (BRASIL, 2017) regarding reading, reader training and theater, few skills are focused on the formation of readers and what would be a theatrical experience according to the theoretical basis of this investigation; e) it was verified, in practice, through the application of the didactic sequence, that theater is relevant and can contribute significantly in the process of reader training, during Portuguese Language classes, in the Final Years of Elementary School and; f) it was found that the construction of the didactic sequence, in the light of the Didactics of Historical-Critical Pedagogy, was an enriching experience that brought gains to all those who were involved, given that by the assumptions that support it and by the guiding content it contains in itself, it presented itself as a

methodological alternative with the perspective of enabling the formative process of Elementary School - Final Years, could reach an integrated dimension as well as signaled Pereira and Pedrosa (2021).

Keywords: reading; the formation of reader; theater; didactic proposal. didactics of historical-Critical pedagogy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Respostas do questionário para alunos 1.....	75
Figura 2 - Alunos do 7º ano 4 respondendo o questionário 1 na biblioteca.....	76
Figura 3 - Mapa mental.....	94
Figura 4 - Cartazes.....	96
Figura 5 - A primeira encenação.....	97
Figura 6 - Ensaios livres.....	98
Figura 7 - Evolução dos ensaios.....	99
Figura 8 - Ensaioando com a professora.....	100
Figura 9 - A apresentação.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios.....	32
Quadro 2 - Tópicos de conteúdo e objetivos específicos.....	65
Quadro 3 - Vivência do conteúdo.....	66
Quadro 4 - Dimensões dos conteúdos.....	68
Quadro 5 – Planejamento.....	69
Quadro 6 – Intenções e propostas do aluno.....	73
Quadro 7 - Dissertações com o filtro de busca ‘teatr’.....	119
Quadro 8 - Dissertações com o filtro de busca ‘drama’	119

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACT Admissão em Caráter Temporário

ANPED Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

AEE Atendimento Educacional Especializado

APP Associação de Pais e Professores

ATP Assistente Técnico Pedagógico

AR Arte

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CBL Câmara Brasileira do Livro

CBTC Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

CE Competências Específicas

CNE Conselho Nacional de Educação

CP Conselho Pleno

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES Instituições de Ensino Superior

INAF Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPL Instituto Pró-Livro

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP Língua Portuguesa

MEC Ministério de Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC Proposta Curricular de Santa Catarina

PDF *Portable Document Format*

PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PHC Pedagogia Histórico-Crítica

PNLD Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLL Plano Nacional do Livro Literário

PPP Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS Programa de Mestrado Profissional em Letras

TEA Transtorno do Espectro Autista

TDIC Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SD Sequência Didática

SNEL Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SC Santa Catarina

UAB Universidade Aberta do Brasil

UE Unidade de Ensino

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA	19
1.2 PROBLEMÁTICA	23
1.3 OBJETIVOS.....	29
1.3.1 Objetivo geral.....	29
1.3.2 Objetivos específicos.....	30
2 REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	31
2.2 LEITURA, FORMAÇÃO DE LEITORES E TEATRO.....	34
2.3 A FORMAÇÃO DE LEITORES E O TEATRO NO CURRÍCULO ESCOLAR	41
3 METODOLOGIA.....	57
3.1 O LOCAL DA PESQUISA	61
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	62
3.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	63
3.3.1 1º Passo - Prática social inicial.....	64
3.3.2 2º Passo – Problematização.....	67
3.3.3 3º Passo - Instrumentalização	68
3.3.4 4º Passo - Catarse.....	71
3.3.5 5º Passo - Prática social final do conteúdo	72
3.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	73
3.4.1 Questionário com respostas abertas	73
3.4.2 Observação <i>in loco</i>.....	76
3.4.3 Pesquisa documental	77
4 ACHADOS DE PESQUISA.....	79
4.1 QUESTIONÁRIOS COM RESPOSTAS ABERTAS.....	80
4.1.1 Questionário para alunos 1.....	80
4.1.2 Questionário para alunos 2.....	84
4.2 OBSERVAÇÃO <i>IN LOCO</i>	92
4.2.1 Professor on-line	92
4.2.2 Mapa mental	93
4.2.3 Cartaz	95
4.2.4 Os ensaios	96
4.2.5 A apresentação.....	101

4.3 PESQUISA DOCUMENTAL	102
4.3.1 O Projeto Político Pedagógico da UE	102
4.3.2 O livro didático	105
4.3.3 O texto.....	108
5 CONSIDERAÇÕES	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A - A MORATÓRIA E SEUS TEMPOS	125
ANEXO B – LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	126
ANEXO C - DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	128
APÊNDICE A - QUADRO DE DISSERTAÇÕES.....	119
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS 1.....	120
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	121
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SOBRE A BIBLIOTECA.....	122
APÊNCICE E - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS 2	123
APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	124

1 INTRODUÇÃO

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros os transformava em dias cheios, nós desprezásemos como um obstáculo vulgar a um prazer divino (PROUST, 2003, p. 9).

Assim como Marcel Proust (2003), há leitores que se formam a partir do seu contexto familiar, sendo incentivados desde o ventre materno a desvendar os mistérios de um bom livro. Por outro lado, há leitores que se formam com os estímulos que recebem no contexto escolar, principalmente, durante as aulas de Língua Portuguesa. Ainda, há uma parcela de leitores que se encontram com a leitura no mero acaso da vida cotidiana.

Após terminar a leitura do prefácio que Proust (2003) escreveu em 1905, para a tradução que fez do livro *Sésame et les Lys*, de John Ruskin, que mais tarde foi publicado como livro sob o título *Sobre a Leitura*, fiquei pensando e tentando por vários dias me recordar sobre como se deu o meu processo de formação enquanto leitora. Assim, eu fui *Em Busca do Tempo Perdido* (PROUST, 2003).

Na minha casa ninguém nunca leu um livro, aliás, não tínhamos livros, a não ser a enorme *Bíblia Sagrada*, de capa branca com adornos dourados, que sempre estava aberta na intocável mesa da sala de jantar, em minha página favorita, que infelizmente não consigo descrever nitidamente. Era uma graciosa imagem da Sagrada Família. Não éramos ricos e nem pobres, mas emergentes, agricultores que plantavam fumo de galpão e cebola.

Quando entrei no 1º ano Ensino Fundamental, com sete anos de idade, não sabia nem escrever o meu próprio nome. Minha professora utilizava bandejas de madeira com areia fina e grossa e uma sequência didática criada pelo governo, nos anos 1970, para nos alfabetizar. O *kit* da sequência didática era composto por um manual do professor e um livro impresso que continha cinco histórias. Essas cinco histórias estavam impressas num *flip chart* que, fixado em um cavalete de madeira, ficava na sala de aula, no canto esquerdo do quadro negro. Quando a professora iniciou as atividades desse material, ela começou a ler uma história, porém apenas uma página por dia. Assim, depois de quase um mês, eu li a minha primeira obra impressa, *O barquinho amarelo*, de Iéda Dias da Silva. As imagens de Marcelo e do barquinho amarelo nunca saíram do meu imaginário. E assim, iniciou-se o meu processo de formação de leitora. Embora eu tenha ficado fascinada com a técnica utilizada pela professora, não me tornei leitora.

Depois, ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lembro-me de ter entrado em contato, por iniciativa própria, com uma obra de Ziraldo Alves Pinto, *O Joelho Juvenal* (1983). Li e reli várias vezes esse exemplar que nossa precária biblioteca tinha em seu reduzido acervo, mas não me tornei leitora.

Mais tarde, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, eu tive uma professora de Língua Portuguesa que exigia a leitura de uma obra literária por bimestre. Entretanto, aos poucos, descobri que ela não conhecia os livros da biblioteca. Graças a isso, tornei-me uma especialista em contar histórias, já que tínhamos que socializar a trama para toda a turma. De forma extraordinária, de posse de um livro que eu não tinha lido, eu me levantava, me posicionava na frente da turma e, na maior cara de pau, inventava todos os elementos da narrativa e até chorava. Isso me rendeu muitas notas dez na disciplina. E assim, perdi o meu precioso tempo fingindo ser leitora.

Quando estava finalizando o Ensino Médio, engajei-me num relacionamento proibido e logo fui expulsa de casa. Sem muitas opções, tive que ir morar com o rapaz que mal conhecia. Ele já era leitor e vivia me cobrando o ato de ler. Um dia, quando cheguei do trabalho, encontrei na mesa da cozinha uma obra de Paulo Coelho, *O Monte Cinco* (2014). Como estava entediada, entreguei-me à leitura e, finalmente, depois desse longo processo, tornei-me leitora e nunca mais parei.

Por ironias do destino, mesmo detestando Língua Portuguesa, fui cursar Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Durante a graduação, me encontrei com os grandes autores da literatura Americana e da literatura Inglesa e assim refinei o meu gosto pela leitura. Um dia, depois que terminei a faculdade, fui visitar a minha professora do 1º ano e ela, carinhosamente, me presenteou com um exemplar do *O barquinho amarelo*, uma verdadeira relíquia. Já li e reli muitas vezes essa obra para o meu filho, porém hoje, é ele quem a lê para mim.

Quanto ao meu encontro com o teatro, ele se deu ao acaso. Entre os anos 2002 e 2004 eu lecionava numa escola privada, em Rio do Sul, que era proprietária do único cinema da cidade. Essa instituição sempre disponibilizava, na sala dos professores, cartazes com a programação da semana. Um dia, li que ia ter apresentação teatral. Como eu nunca tinha assistido a uma peça, a entrada era franca e eu estava com a noite livre, decidi que iria prestigiar o evento. Assim, eu e mais quatro ou cinco expectadores assistimos em dois atos, a tragicomédia *Esperando Godot* (2017), de Samuel Beckett. Fiquei muito sensibilizada com a

simplicidade da encenação, com a entonação das vozes, o jogo de luzes, o cenário e a mensagem do enredo. Fiquei imaginando como eu poderia usar as práticas teatrais nas minhas aulas. Dessa forma, passei a explorar, esporadicamente, o teatro nas minhas aulas tanto de Língua Inglesa quanto de Língua Portuguesa e Literatura, principalmente, no Ensino Médio.

Em 2016, quando passei a lecionar Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica Bertino Silva de Leoberto Leal/SC, onde me encontro efetiva desde 2008, emergiu, de um pensamento comprometido e incomodado sobre o processo de formação de leitores e o uso do teatro na escola, o meu primeiro projeto de incentivo à leitura literária que intitulei de *Ler é Legal*, dado que em reunião, a equipe pedagógica escola havia solicitado que desenvolvêssemos atividades de incentivo à leitura em celebração ao Dia Nacional do Livro Infantil¹. Como de costume, Monteiro Lobato seria o homenageado, mas eu já estava cansada daquele modelo tradicional de falar sobre a importância do livro e do ato de ler, em que os alunos assistiam, passivamente, sentados e desmotivados, muitas vezes sob ameaças, ano após ano, os tributos ao escritor.

Nunca tinha lido nada dele, conhecia as histórias do sítio pela série televisiva. Então, eu e mais duas professoras dividimos as tarefas e decidimos fazer várias experiências, tais como: roda de leitura; teatro e seus desdobramentos: teatro de bonecos, de sombra e de deboches; jograis e entrevistas, tendo como base as obras de Lobato. No desenrolar do projeto e das apresentações, percebi que o que mais chamou a atenção, o que manteve a concentração dos espectadores e agradou tanto os alunos que realizaram as atividades propostas quanto o público, foi a retextualização das obras do homenageado para o gênero dramático e a dramatização delas. Depois dessa primeira experiência, renovei o meu encantamento, redobrei o meu envolvimento e passei a priorizar o uso do teatro para desenvolver a leitura literária e a formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, esse breve relato retrata o meu encontro com a leitura e com o teatro. Além disso, ele demonstra o meu processo de formação enquanto leitora que se iniciou na escola e se consolidou fora dela. Assim, a partir dessa narrativa eu encontro as primeiras pistas do meu objeto de pesquisa, o qual se reverbera na minha vida pessoal e profissional, conforme demonstrado, e nesse momento, na minha vida acadêmica, onde esse escopo é pesquisado, analisado e desenvolvido por meio das orientações recebidas, da revisão sistemática de literatura e das leituras teóricas.

¹ Criado pela Lei nº 10.402, de 08 de janeiro de 2002, é comemorado no dia 18 de abril em homenagem ao escritor Monteiro Lobato, considerado o pioneiro, o pai da literatura infantil brasileira.

Desse modo, tomo como objeto de pesquisa o teatro e suas contribuições no processo de formação de leitores, na disciplina de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em contexto de escola pública, a fim de apresentar uma proposta didática subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de cinco momentos estruturados por Saviani (1986) e transformados em uma didática por Gasparin (2012).

Para isso, na sequência, apresento a justificativa, a problemática em torno das temáticas, o objetivo geral e os objetivos específicos dessa investigação. No primeiro capítulo, exponho o referencial teórico, que está dividido em três partes. Na primeira parte, socializo o resultado de uma revisão sistemática de literatura de dissertações que discorreram sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático, realizadas no repositório de dissertações do PROFLETRAS – Rede Nacional. Na segunda, desenvolvo a fundamentação teórica sobre leitura, formação de leitores e teatro. Na última parte, mostro o tratamento dado à leitura, à formação de leitores e ao gênero dramático no currículo escolar brasileiro e catarinense.

O segundo capítulo é destinado à metodologia. Nessa parte, apresento uma breve descrição do local e dos sujeitos da pesquisa, a proposta didática que foi elaborada, segundo o método dialético proposto por Gasparin (2012), para os Anos Finais do Ensino Fundamental e os instrumentos utilizados para se obter os dados, sendo eles: o questionário com respostas abertas, a observação *in loco* e a pesquisa documental.

O último capítulo é dedicado aos achados de pesquisa. Nesta parte, analiso as réplicas dos sujeitos da pesquisa, dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do responsável pela biblioteca da unidade de ensino. Além disso, apresento as observações realizadas *in loco* e as atividades realizadas pelas turmas durante a aplicação da proposta didática, tais como: o mapa mental, o cartaz, os ensaios e a apresentação final. Para finalizar, exponho os resultados da pesquisa documental a respeito do Projeto Político Pedagógico do local da pesquisa, do livro didático de Língua Portuguesa, adotado pela escola para o 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e a pesquisa realizada em torno da obra literária escolhida para fazer-se a leitura e a montagem da peça de teatro.

1.1 JUSTIFICATIVA

Segundo Saviani e Duarte (2017), o ponto de partida para a justificativa do ensino escolar das artes, nesse caso da literatura e do teatro, 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, as artes podem educar a subjetividade dos alunos, tornando-os capazes de se posicionarem perante os fenômenos humanos de um modo que ultrapasse o pragmatismo cotidiano.

As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não poderia viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 55).

É o que acontece com os personagens das clássicas obras literárias, com os quais o leitor acaba se relacionando quase como se fossem pessoas de carne e osso, mas que se constituem como síntese de muitas histórias humanas. Desse jeito, o leitor é confrontado com as maneiras pelas quais cada personagem se posiciona perante o mundo, sua vida e as demais pessoas. De acordo com Saviani e Duarte (2021), a individualidade do personagem principal está sempre em relação a dos outros personagens, e essa relação entre os personagens empurram o leitor a uma tomada de consciência sobre aspectos da vida humana que passam despercebidos à consciência imersa no senso comum, tornando mais consciente a relação entre a vida, os dramas, os sofrimentos e as lutas de muitos outros seres humanos.

[...] pode ocorrer uma momentânea ruptura com o que o indivíduo pensa e sente cotidianamente, realizando-se uma ação educativa que suspenda, por um instante a prática cotidiana, colocando o indivíduo numa atitude de direcionamento de sua subjetividade para determinado objeto não cotidiano [...] (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 59).

Assim, pode-se afirmar que literatura clássica pode contribuir no desenvolvimento da autoconsciência. Para os autores, cabe ao professor o trabalho educativo de formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da riqueza das obras artísticas, pois cada forma de arte atua de maneira específica sobre os sentidos humanos e o objetivo deve ser o desenvolvimento de todos os sentidos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da leitura e a formação de leitores, em especial, do leitor literário, mediados pelo teatro é uma possibilidade relevante para a

formação dos alunos, já que a literatura leva o leitor para além dos limites de sua vida cotidiana. Para Failla (2021, p. 22), “[...] a leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos”. Na visão de Proust (2003, p. 35), “[...] a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na vida é salutar”.

No ponto de vista de Candido (2004), a leitura, em especial, a leitura literária, não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida. Ela exerce um papel formador da personalidade, segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Assim, é um instrumento poderoso de instrução e educação e deve estar presente nos currículos escolares, sendo proposta a cada aluno, como equipamento intelectual e afetivo.

Em relação ao teatro, os Parâmetros Curriculares Nacional de Arte (BRASIL, 1997) elencam as colaborações do teatro para o Ensino Fundamental, visto que o teatro proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado do aluno sob vários aspectos, tanto no plano individual quanto no coletivo. Eles afirmam que cabe à escola viabilizar o acesso do aluno à literatura, aos vídeos e às atividades de teatro de sua comunidade.

Levar para o aluno textos dramáticos e fatos da evolução do teatro são importantes para que ele adquira uma visão histórica e contextualizada em que possa referenciar o seu próprio fazer. É preciso estar consciente da qualidade estética e cultural de sua ação no teatro. Os textos devem ser lidos ou recontados para os alunos como estímulos na criação de situações e palavras (BRASIL, 1997, p. 86).

Outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), reconhecem, principalmente na parte teórica, o teatro como um instrumento pedagógico que pode auxiliar não só no processo de formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa, bem como ajudar na formação humana integral dos estudantes, dado que este gênero, desde a antiguidade clássica, permeia a vida social e comunitária do ser humano, “[...] sempre foi responsável pelo registro da trajetória humana: seus questionamentos existenciais, suas reivindicações sociais e políticas” e “[...] é polivalente por excelência” (GRANERO, 2020, p. 21).

O teatro instaura uma experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é *locus* de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. 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. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos/leitores/atores e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BRASIL, 2017, p. 196).

Assim, planejar propostas didáticas, cujo foco seja a formação de leitores literários aliada às práticas teatrais, é um procedimento que pode elucidar a compreensão profunda e significativa de uma obra escrita por meio dos processos de identificação e estranhamento.

O teatro consiste numa arte que envolve o indivíduo na sua totalidade, por isso sua utilização como ferramenta didática pode trazer inúmeros benefícios, tais como: despertar a criatividade, ampliar a imaginação, aperfeiçoar a concentração, trabalhar a timidez, exercitar a voz e suas entonações, valorizar o trabalho em grupo e o respeito às regras, desenvolver a coordenação motora. Pode-se citar ainda o trabalho com raciocínio lógico, oralidade, vocabulário, improvisação e solução de problemas em situações fictícias (COSTA, 2013, p. 130).

Para Granero (2020) o teatro deve ser usado como instrumento pedagógico no cenário escolar, uma vez que ele é um meio de socialização que pode explorar a linguagem verbal, não verbal e espacial e a atmosfera cênica. Para a autora, ao trabalhar com o gênero dramático, o professor pode mapear uma infinidade de traços da personalidade dos alunos e descobrir talentos durante a montagem de uma peça, pois alguns estudantes vão se interessar pela organização dos materiais, do cronograma de ensaios ou pela confecção e/ou reparo de acessórios, do que subir ao palco. Além do mais, pode identificar os discentes com liderança, carisma e criatividade.

[...] talento para a criação de textos literários, de histórias, dramas ou comédias; a habilidade para a música ou dança; para a criação de cenários, confecção de acessórios ou mesmo o desejo de abraçar o palco e o coração e se perceber ator. Na criação dos personagens também se manifesta o talento para a maquiagem, a criação de figurinos, acessórios ou bijuterias, acompanhados pelos dotes artísticos do desenho, da sensibilidade pelas cores, luzes, pesquisas de sons etc. (GRANERO, 2020, p. 44).

Calzavara (2009) defende o resgate dos textos dramáticos e do teatro, pois pode-se desenvolver não só a leitura substantiva, linear, horizontal do texto, mas também a leitura adjetiva que verticaliza e aprofunda o conhecimento potencial desse gênero. A autora ressalta que o teatro não pode ser mais um gênero textual na aula de Língua Portuguesa, visto que ele

“[...] exerce uma função social que visa levar o sujeito não apenas à emoção, mas à reflexão” (CALZAVARA, 2009, p. 153). Além disso, a pesquisadora argumenta que o trabalho com o teatro na sala de aula promove o resgate da cidadania e amplia o universo cultural e social dos estudantes, ressaltando a “[...] função lúdica do texto dramático que se completa com a representação” (CALZAVARA, 2009, p. 153).

Dessa forma, pelas razões supracitadas, pode-se afirmar que é relevante realizar uma pesquisa sobre o teatro e suas contribuições para o processo de formação de leitores nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, em contexto de escola pública, principalmente, no PROFLETRAS, dado que o programa tem como objetivo a capacitação de professores em Língua Portuguesa para exercício da docência no Ensino Fundamental com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

1.2 PROBLEMÁTICA

A pesquisa parte de problematizações observadas no contexto educacional nacional, estadual e local e da experiência docente. Para isso, a problemática é apresentada segundo duas conjunturas: primeiramente, em relação à leitura e à formação de leitores a partir da constatação de pesquisadores e de instâncias reguladoras e, em seguida, em relação ao desenvolvimento do teatro nas aulas de Língua Portuguesa.

Em relação à primeira conjuntura, Candido (2004) afirma que 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. Porém, exercer este direito, como aponta Candido (2004), e desenvolver a leitura e a formação de leitores, em contexto de escola pública, nem sempre foi e ainda não é uma das tarefas mais fáceis. Reis (2007) afirma que essa empreitada tem se tornado tão mais difícil na atualidade devido à consolidação do que ele chama de crise das Humanidades, causada pela:

Deslegitimação progressiva da palavra escrita (e lida), em benefício de discursos dominados pela imagem, a gradual perda de poder simbólico de saberes com larga tradição na cultura ocidental (a Filosofia, a Literatura, a História), a hegemonização televisiva e a brutal tabloidização da vida pública (e até da privada...), a afirmação de ciências sociais que às vezes correm a margem daqueles saberes, a integração acadêmica de formações antes entendidas como profissões sustentadas por auto-aprendizagens “práticas” (o jornalismo por exemplo), o crescente prestígio de áreas e carreiras que correspondem a solicitações novas e socialmente prementes (a

psicologia, a linguística, a informática, a publicidade, o *marketing*, a gestão), a confiança acrítica no caráter “redentor” de certas ciências (como as chamadas ciências da educação), tudo junto levou a uma profunda redistribuição de poderes e de espaço de atuação, obrigando a repensar o lugar, a função e os modelos de formação por que se regem as Humanidades (REIS, 2007, p. 70 - 71).

Maia (2007) alega que desde o final da década de 1970 o tema leitura tem sido objeto de reflexões em livros e revistas especializadas, em seminários e congressos, de modo que na conjuntura da educação brasileira convencionou-se chamar o problema de “[...] a crise da leitura [...]” (MAIA, 2007, p. 15). Para a autora, “[...] justifica-se o uso do termo crise, uma vez que a questão da leitura tem se tornado, com frequência, objeto de análise de vários autores, que refletindo acerca do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, apontam para uma situação linguístico-pedagógica que exige cuidados” (MAIA, 2007, p. 15).

Nessas circunstâncias, frequentemente, duas causas costumam ser apontadas: uma de ordem estrutural e outra de ordem pedagógica. A de ordem estrutural está relacionada à falta de condições para o desenvolvimento de práticas efetivas de leitura, devido ao reduzido número de bibliotecas escolares e/ou salas de leitura (SILVA, 1986, GARCIA, 1992 *apud* MAIA, 2007). Já a segunda causa está ligada à má formação do professor de Língua Portuguesa no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico sobre leitura (GERALDI, 1984, MATENCIO, 1994 *apud* MAIA, 2007).

Segundo o Plano Nacional do Livro Literário – PNLL (BRASIL, 2006), diversas pesquisas têm-se empenhado em apresentar contornos mais nítidos do cenário em que se insere a questão da leitura no Brasil, permitindo uma visualização mais ampla da situação e oferecendo dados concretos para que se possa buscar sua superação. É o caso, por exemplo, do Mapa do Alfabetismo no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC), do Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional – INAF, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – CBL/SNEL e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Não se pretende aqui, mostrar todos os resultados dessas pesquisas realizadas pelos órgãos citados, mas apresenta-se um diagnóstico geral da realidade leitora e o comportamento leitor elaborado pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021) e os resultados e metas alcançadas no IDEB (BRASIL, 2020), principalmente, das dependências administrativas públicas.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) desde 2007, que ganhou legitimidade nesses treze anos e hoje é reconhecida como um dos

principais diagnósticos sobre a realidade leitora e o comportamento leitor do brasileiro, revela retrocessos, dado que pode-se afirmar que quase metade dos brasileiros não são leitores. Segundo José Ângelo Xavier, presidente do Instituto Pró-Livro:

Infelizmente, a 5ª edição nos revelou uma redução no percentual de leitores entre 2015 e 2019, ampliando nosso desafio para melhorar o “retrato” que vem sendo desenhado pela série histórica da pesquisa desde 2007. Continuamos com um patamar de quase 50% de não leitores, o que pode explicar por que, no *ranking* do IDH² (84º lugar), estamos atrás de vários países da América Latina e caímos cinco posições entre 2018 e 2019 (XAVIER *apud* FAILLA, 2021, p. 7).

Ao se analisar os dados do IDEB³ (BRASIL, 2020), em nível nacional, disponibilizados eletronicamente pelo Ministério de Educação (MEC) e pelo INEP, pode-se verificar que os índices observados tanto na rede municipal quanto na rede estadual e privada de ensino não alcançaram a meta projetada para os Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo que as dependências administrativas públicas não têm alcançado a meta desde 2013. Ao se notar os resultados e metas do Estado de Santa Catarina, o quadro se repete e ao se observar os resultados da Unidade de Ensino (UE) onde se assenta essa pesquisa, os resultados não são muito diferentes, visto que o Ensino Fundamental - Anos Finais da unidade não alcançaram a meta em 2013, 2017 e 2019.

Conforme demonstrado, por um lado pesquisadores afirmam que há uma “[...] crise da leitura [...]” (MAIA, 2007, p. 15), por outro lado, instâncias reguladoras divulgam que o brasileiro tem lido menos e os dados do IDEB (BRASIL, 2020) revelam sistematicamente que mais da metade dos alunos, ao concluir o Ensino Fundamental, não dominam as práticas básicas de leitura. Não se pode absolutizar os dados, uma vez que são relativos. No entanto, como se pode verificar, são vários os indicadores que confirmam o problema da não-aprendizagem dos alunos em relação à leitura, principalmente na rede pública de ensino. Dadas as condições, pode-se afirmar que na sociedade brasileira, “[...] a leitura ainda não é nem hábito e nem ato” (PERROTI, 2009, p. 35).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), de certa forma, denunciam como a leitura vem sendo trabalhada, na prática, nas aulas de Língua Portuguesa, e criticam como o texto literário é usado como pretexto para alfabetizar, para

² Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida geral e sintética usada para classificar o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida dos países.

³ É um indicador criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas e é calculado com base no aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

responder longos exercícios mecânicos de interpretação explícita e para, principalmente, ensinar a gramática conceitual e normativa.

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL, 1997, p. 57).

Antunes (2021) também elenca algumas constatações menos positivas acerca de como vem sendo realizado o trabalho com a leitura na disciplina de Língua Portuguesa. A autora alega que o ensino da leitura centra-se “[...] nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias não há leitura, porque não há ‘encontro’ com ninguém do outro lado do texto” (ANTUNES, 2021, p. 27).

Para a linguista, a atividade de leitura é realizada “[...] sem interesse, sem função, pois parece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente” (ANTUNES, 2021, p. 27). Além disso, Antunes (2021) afirma que ainda se encontra:

Atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”, leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercícios, sejam aqueles da “leitura em voz alta” realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar coma a elaboração das conhecidas “fichas de leitura” (ANTUNES, 2021, p. 28).

Atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros) (ANTUNES, 2021, p. 28).

Ou seja, na realidade, em sua maioria, o que se tem é uma escola “[...] sem tempo para a leitura” (ANTUNES, 2021, p. 28), que apresenta atividades incapazes “[...] de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (ANTUNES, 2021, p. 28).

Com relação à segunda conjuntura, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, em contexto de escola pública, se dá, em sua maioria, a partir da utilização do livro didático, que pode ser retratado, predominantemente, pelo seu caráter normativo e conceitual, privilegia o estudo da morfologia, da ortografia, da sintaxe e a interpretação de textos e, principalmente de excertos de textos, dando pouco espaço para o gênero dramático, a retextualização e a proposição de encenação de peças teatrais, dado que “[...] desde os anos 1970, o livro didático alcança papel decisivo no ensino em virtude das condições do professor e do alunado, é notório que se fortaleça e amplie a concepção deste material didático” (SCHRÖDER, 2013, p. 206).

Miranda *et al.* (2009) expõem que há muitas maneiras de se trabalhar a leitura e o gênero dramático na escola. Contudo, o que se tem presenciado, de certa forma, é uma banalização do uso desta forma artística em datas comemorativas, sem objetivo pedagógico. Cosson (2021) argumenta que “[...] não é preciso dizer muito sobre essa prática, felizmente ainda viva em várias escolas, embora com maior emprego junto aos alunos dos anos iniciais ou presa a eventos específicos” (COSSON, 2021, p. 110). Além disso, há certo “[...] preconceito com a atividade artística” (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 177), que é vista como ‘matação’ de aula.

Para Granero (2020), o que emperra o desenvolvimento do teatro no ambiente escolar é a falta de estrutura física de muitas escolas, principalmente das públicas, como por exemplo, a inexistência de espaço multiuso com palco, cortina, equipamentos sonoros de boa qualidade como caixas de som e microfones com e sem fio para realizar as oficinas, os ensaios e as apresentações. Ademais, falta espaço para guardar os cenários, os objetos e os figurinos.

Podem-se citar outros obstáculos como o “[...] número insuficiente de aulas” (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 6) de Língua Portuguesa e “[...] classes inteiras e com grande quantidade de alunos” (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 177) para realizar este tipo de prática pedagógica. Além disso, pode-se fazer referência ao despreparo docente, “[...] a falta de conhecimento e orientação” (CALZAVARA, 2009, p. 153), dado que, às vezes, o professor não tem a devida formação, não se sente confortável e seguro para trabalhar com o gênero dramático, pois imprevistos aparecem e devem ser resolvidos junto com os alunos e; não sabe enfrentar os percalços de se trabalhar com alunos que se movimentam, interagem e que

juntos, devem alcançar o mesmo objetivo: ler o texto e montar uma peça de teatro para encená-la.

Às vezes, as dificuldades nascem da formação que o professor recebeu e, conseqüentemente, de sua concepção de currículo, visto que “[...] possuem uma concepção de currículo tradicional (uma lista de conteúdo) que deve ser ensinada, pois é isso que os alunos precisam saber” (PAVAN, 2008, p. 123); de uma “[...] estreita compreensão do que seja o papel do professor (limitado ao ato de ensinar conteúdo)” (PAVAN, 2008, p. 118) e; do “[...] excesso de imposição de disciplina e privação de liberdade de ação do aluno” (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 177). Segundo Gasparin (2012)

A maior dificuldade dos docentes não se encontra no aspecto conceitual–científico do conteúdo, que de certa forma dominam, mas nas outras dimensões que, provavelmente, não foram trabalhadas em seus cursos e formação. Essas diversas dimensões em que pode ser trabalhado o conteúdo respondem, de certa maneira, àquilo que Saviani diz necessário dominar para resolver as questões da prática social (GASPARIN, 2012, p. 38).

Para Calzavara (2009), uma das maiores dificuldades de realização da leitura do texto dramático no Ensino Fundamental diz respeito à editoração de obras com o gênero, pois é restrita e pouco divulgada. Além disso, a autora também afirma que “[...] os professores pela falta de conhecimento ou de orientação deixam de abordar esta atividade como parte de suas aulas” (CALZAVARA, 2009, p. 153) e salienta que a literatura dramática vem sendo cada vez mais exigida como leitura obrigatória para a realização de alguns exames de acesso ao ensino superior.

A falta de conhecimento e preparo também permeia as atividades didáticas das séries mais avançadas onde estudar literatura é coisa séria, coisa de vestibular. Felizmente as famosas listas de leituras obrigatórias para o vestibular vêm cada vez mais contemplando a literatura dramática, proporcionando talvez não por prazer, mas por obrigação, a leitura e discussão do texto de teatro (CALZAVARA, 2009, p. 153).

Ademais, é necessário ressaltar que a temática, de certa forma, sofre com a falta de discussão e pesquisas no campo acadêmico. Para Cavassin (2008), muitos fatores ainda limitam e dificultam a sedimentação de pesquisas teóricas sobre a arte assim como o desenvolvimento de práticas significativas.

Na história da produção científica, em função da predominância do Paradigma Moderno, Cartesiano ou Racional, a relação arte e ciência já é algo bastante inovador. A supremacia dessa forma de conhecimento sobre aquela deixou, por séculos, a arte num *status* inferior (CAVASSIN, 2008, p. 40).

A problemática decorrente dessa conjuntura é a carência de material referente à metodologia de pesquisa e “[...] a dificuldade de fixar este objeto de estudo se dá tanto pelo caráter processual de grande parte dos projetos de pesquisa, quanto pela efemeridade do espetáculo cênico” (CARREIRA *et al.* 2006, p. 9), ou seja, elaborar “[...] propostas que tem seu maior interesse no próprio acontecimento, no instante da experiência” (CARREIRA *et al.*, 2021, p. 9), pois o teatro, como uma arte efêmera que desaparece depois do ato de representar, não oferece muitos elementos de referência além do próprio espetáculo assim como o ato de ler.

Dessa forma, conforme demonstrado, o desenvolvimento da leitura, a formação de leitores e o teatro se configuram como um problema da realidade escolar, ou seja, da sala de aula, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, principalmente em contexto de escola pública.

Assim, essa pesquisa parte de problemáticas observadas no contexto educacional brasileiro, de questões levantadas por pesquisas e instâncias reguladoras e a partir da minha experiência docente. Desse modo, tem-se a 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 de Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, na rede pública de ensino? Nessa perspectiva, expõem-se os objetivos desta investigação.

1.3 OBJETIVOS

A partir das justificativas, das conjunturas apresentadas e da questão de pesquisa, apresentam-se os seguintes objetivos:

1.3.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição do teatro no processo de formação de leitores, de modo significativo e relevante, durante as aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo, na escola pública.

1.3.2 Objetivos específicos

a) Elaborar uma revisão sistemática de literatura de dissertações que discorreram sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático, no repositório do PROFLETRAS – Rede Nacional;

b) Problematizar, a partir de uma situação real de ensino, a relevância do teatro para o processo de formação de leitores, nas aulas de Língua Portuguesa;

c) Propor um conjunto de ações didáticas a respeito do gênero dramático voltadas para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir do método dialético proposto por Gasparin (2012).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico dessa investigação está dividido em três partes: na primeira parte, chamada de *Revisão de Literatura*, apresenta-se um breve estado da arte sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Na segunda parte, denominada *Leitura, literatura, formação de leitores e teatro*, busca-se conhecer os diferentes teóricos que abordam as temáticas. Na última parte, intitulada *A formação de leitores e o teatro no currículo escolar*, demonstra-se como o objeto de estudo é abordado nos documentos oficiais e orientadores do currículo escolar brasileiro e catarinense.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado em Rede Nacional, é semipresencial, conta com a participação de Instituições de Ensino Superior (IES), no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e reúne 42 universidades públicas. O curso visa capacitar os professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Geralmente, o ingresso se dá através do exame nacional de acesso, que se constitui de prova com questões objetivas e discursivas e atende a requisitos previstos em edital. O programa se concentra na área de linguagens e letramentos e reúne duas linhas de pesquisas: estudos das linguagens e práticas sociais e estudos literários.

Os estudos literários se concentram nas discussões epistemológicas em torno do ensino da literatura, voltadas à formação do professor do ensino básico; na formação do leitor literário; na abordagem, na escola, na variedade da produção literária, incluindo desde os textos clássicos nacionais e mundiais às expressões de matriz africana e indígena brasileira e; na mediação do professor para a experiência estética do ler e do escrever do texto literário.

De acordo com as normativas do programa, o trabalho final deve ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Essa investigação se assenta dentro da linha de estudos literários do PROFLETRAS e tem como objeto de pesquisa investigar a contribuição do teatro no processo de formação de leitores, uma vez que, o desenvolvimento da leitura e a formação de leitores se constituem como um dos principais problemas enfrentados na prática docente diária, conforme demonstrado. Portanto, essa conjuntura provocou a necessidade de se compreender o que vem sendo construído como pesquisa em termos de práticas e direcionamentos das produções sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático, voltadas para as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em contexto de escola pública.

Dessa forma, para os limites dessa pesquisa se tornou inviável realizar uma busca em todas as bases de dados disponíveis, para tanto, fez-se uma delimitação em relação às fontes a serem consultadas, optando-se por buscar e analisar as dissertações que foram produzidas no PROFLETRAS. Com a finalidade de abranger a diversidade de trabalhos, realizou-se um levantamento correspondente ao período temporal de 2015 até 2021. Escolheu-se o ano de 2015, como marco inicial, pois é a partir desse ano que se tem o registro das primeiras defesas no programa.

Assim, para elaborar essa revisão sistemática de literatura e responder à questão: Qual é o panorama de dissertações que abordam as temáticas leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático no PROFLETRAS – Rede Nacional? fez-se uma investigação na base de dados do PROFLETRAS – Rede Nacional, identificando e coletando as pesquisas, no repositório do programa, que é veiculado eletronicamente e disponibiliza o texto completo dos trabalhos, a partir dos seguintes critérios:

Quadro 1 - Critérios.

Critérios de inclusão	
1	A dissertação foi produzida em uma das unidades do PROFLETRAS– Rede Nacional.
2	A dissertação possui no título um dos <i>strings</i> de busca: teatro, drama, câmara, clímax, antagonista, protagonista, peça, ato, ator, cênica, cenógrafo, pantomina, roteiro e sonoplastia.
3	A dissertação compreende o período de 2015, ano de identificação das primeiras defesas que ocorreram no programa, a 2021.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para realizar a coleta, fez-se uma pesquisa no *site* oficial do programa, clicando-se na aba *Repositório*, em seguida, digitou-se um dos *strings* de busca no campo *Título*. Na sequência, de acordo com os critérios de inclusão, fez-se o *download* das pesquisas e

registrou-se em quadro de referência, em ordem cronológica, o título da investigação, o nome do professor pesquisador e do IES e a data da defesa.

A partir desse levantamento, atingiu-se o seguinte resultado: um mapeamento das produções científico-acadêmicas produzidas pelos pesquisadores no PROFLETRAS sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático, ou seja, um breve estado da arte.

Segundo esse mapeamento, das 2.551 dissertações que compuseram a revisão, 13 continham no título o filtro de busca ‘teatr’ e 4 continham o filtro ‘drama’, ou seja, 17 dissertações defendidas no PROFLETRAS, entre 2015 e 2021, abordaram o gênero teatral e/ou dramático, totalizando 0,7% das pesquisas realizadas. Vale ressaltar que, conforme os critérios de inclusão, os demais *strings* de busca foram utilizados, mas nada foi encontrado.

Depois de se montar esse primeiro quadro, fez-se a leitura dos resumos e das introduções destacando-se, no corpo do texto, o objetivo geral de cada uma das 17 investigações. A partir dessa identificação, um novo quadro de referência foi elaborado (Ver apêndice A), dado que 9 das 17 pesquisas almejavam em seu objetivo geral a formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático.

As palavras-chave de um resumo são as palavras representativas do conteúdo da investigação, escolhidas, preferencialmente, em vocabulário controlado. Em um processo de releitura dos resumos, ao se ponderar a escolha das palavras-chave das nove pesquisas, pode-se identificar, que, em relação à leitura e à formação de leitores, localizou-se uma dissertação com palavra-chave ‘leitura’ (7,1%), uma com ‘leitura dramática’ (7,1%), uma com ‘formação de leitores literários’ (7,1%), uma com ‘formação de leitores’ (7,1%) e duas com ‘leitura literária’ (14,3%). Em relação ao gênero teatro e/ou dramático, identificaram-se três investigações com a palavra-chave ‘texto teatral’ (21,4%), duas com ‘teatro’ (14,3%), e uma com ‘peça teatral’ (7,1%).

De acordo com os dados coletados por meio da revisão sistemática de literatura e das análises efetuadas, é possível observar que há carências de propostas que têm seu maior interesse no próprio acontecimento, no instante da experiência, conforme sinalizou Cavassin (2008), dado que a investigação demonstrou que 0,4% dissertações defendidas no PROFLETRAS, entre 2015 e 2021, abordaram a leitura e a formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático. A análise do conjunto de trabalhos mapeados e sistematizados nesse breve estudo não se esgota, uma vez que esta se constitui como uma primeira

aproximação do objeto de pesquisa. Assim, as pesquisas utilizadas e citadas na formulação dos quadros de referência foram operadas com o objetivo de ilustrar e indicar para os leitores como a temática já foi abordada no PROFLETRAS. Os resultados elucidados permitem que se faça uma síntese que fornece pistas teóricas e práticas para reflexões futuras, ratificando-se a necessidade de se desenvolver mais propostas de investigação nessa área, assim como essa, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado.

Com a finalização do mapeamento das produções científico-acadêmicas produzidas pelos pesquisadores no PROFLETRAS, apresenta-se, na próxima seção, a fundamentação teórica sobre leitura, literatura, formação de leitores e teatro.

2.2 LEITURA, LITERATURA, FORMAÇÃO DE LEITORES E TEATRO

Montar um referencial teórico para uma pesquisa investigativa não é uma das empreitadas mais fáceis. Entretanto, com o auxílio das disciplinas do programa, dos orientadores, do aporte teórico e das referências bibliográficas das dissertações pesquisadas e selecionadas na revisão sistemática de literatura, elegeram-se alguns teóricos que abordam as temáticas na contemporaneidade.

Desse modo, para tratar de leitura, literatura e a formação de leitores, tomam-se como referência Candido (2004), Colomer (2007), Lajolo (2018), Riolfi *et al.*, Perrotti (1999) e Cosson (2021). Para desenvolver uma base teórica acerca do teatro, utilizam-se como referência as pesquisas de alguns teóricos, tais como Boal (2009), Magaldi (1994), Granero (2020), Cosson (2021), Calzavara (2009), Miranda *et al.* e Marega (2015).

Inicia-se o referencial teórico sobre leitura, literatura e formação de leitores com Candido (2004), um dos grandes expoentes da crítica literária brasileira, pelo fato de suas obras terem se tornado base essencial para o debate da formação literária nacional associada à construção sociológica e ao Humanismo. Candido (2004) afirma 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.

Para Candido (2004), a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um, analfabeto ou erudito, como a

anedota, o caso, a história em quadrinho, o noticiário policial, a canção popular, a moda de viola e o samba carnavalesco. Mas, nesta perspectiva, o que é literatura? “Perguntas permanentes, respostas provisórias” (LAJOLO, 2018, p. 16). Candido (2004) chama de literatura todas as criações poéticas, ficcionais ou dramáticas, mas não só o que foi produzido pelos letrados.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174).

Sendo assim, a literatura é um direito, é fator indispensável de humanização, pois não há equilíbrio social sem ela e pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional como a educação familiar, grupal ou escolar.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, mas que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004, p. 175).

Lajolo (2018), também reflete sobre o que é literatura:

Vamos chamar de literatura tanto os romances de autores contemporâneos e sagrados - como Ariano Suassuna e Lya Luft, poesias de Manoel de Barros ou de Adélia Prado - quanto às produções quase anônimas de cantadores de feira e autores marginais? Vão para o mesmo saco (de gatos...) *best-sellers* e requintadas obras de vanguarda que apenas poucos leitores entendem? E cabe também a etiqueta literatura para aqueles autores como Rui Barbosa (1849-1923) e Coelho Neto (1864-1934), que parecem sobreviver apenas em manuais escolares mais antigos? E será que o selo literatura também se aplica a romances espíritas e livros de autoajuda que auxiliam e espiritualizam seus fiéis leitores, mas não são adotados em nenhum curso? (LAJOLO, 2018, p. 21).

Segundo Riolfi *et al.* (2008, p. 77), “[...] hoje é difícil identificar o que seja literatura”, visto que “[...] as condições para que um texto aceda ao estatuto de literatura mudaram: a relação com as belas-artes está praticamente extinta, o que em tese obriga os leitores a uma incessante reavaliação de seus parâmetros de leitura”.

Colomer (2007) trata de leitura e de formação de leitores na escola, mas não propõe um novo paradigma. A autora mostra que ensinar a ler e a ler literatura são complexos, pois além de se promover uma inter-relação entre texto e leitor, deve-se produzir resultados e

reflexões ao deparar-se com essas relações. Além disso, ela reflete sobre como os professores utilizam o livro, procurando meios para que as novas gerações transitem por várias possibilidades de interpretação e compreensão e desfrutem do mundo que a literatura dispõe. A autora deixa claro que nem sempre a literatura foi prazerosa e tratada de acordo com devido interesse, embora tenha sido durante séculos, preponderante no contexto escolar.

Além disso, ela afirma 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 e, de vez em quando, havia a presença de textos voltados para o estudo do latim, da gramática, da retórica e de problemas matemáticos. Dessa forma, até os anos setenta, a educação literária era deficitária devido à formação deficiente docente.

Na perspectiva de Colomer (2007), os alunos não sentem vontade de ler porque não acreditam que a literatura possa trazer algum benefício em sua vida escolar e é nesse ponto que a escola e o professor devem atuar. Segundo a autora, a discussão é como a escola deve ensinar essa temática para que não só aprendam, mas leiam também, dado que o objetivo da formação literária é formar leitores, é formar pessoas que avaliem, através da literatura, como as gerações anteriores e contemporâneas abordavam as atividades humanas através da linguagem e suas relações com ela.

Para Riolfi *et al.* (2014), discutir o lugar da literatura nas aulas de Língua Portuguesa, exige um olhar detido sobre as especificidades do contemporâneo, visto que antigamente, “[...] ler textos literários era sinônimo de prestígio, pois o termo literatura era bem definido e normalmente relacionado às belas-artes. Propor essa relação nos dias atuais é no mínimo correr o risco de ser *démodé*, pois os valores mudaram e, com eles, a literatura” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 76).

Perrotti (1999) também faz uma reflexão sobre a formação de leitores, mas no contexto brasileiro e 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” (PERROTTI, 1999, p. 32). Contudo, “como o que se deseja é a atuação na ordem histórico-cultural, é a formação de leitores e não de ledores, torna-se necessário desenvolver práticas afinadas com princípios implicados na distinção” (PERROTTI, 1999, p. 33).

Desse modo, é fundamental deixar claras as concepções implicadas nos programas de promoção da leitura em curso no país. É preciso saber se o objetivo é formar consumidores da escrita, meros usuários do código verbal, ou seres capazes de imprimir suas marcas aos textos que lêem, estabelecendo com eles um diálogo vivo e único cujo horizonte não é apenas a busca de respostas, mas também a formulação de novas indagações. Parodiando Eco, é preciso distinguir leitura fechada de leitura aberta, já que o horizonte dos ledores é o fechamento e o dos leitores, a abertura (PERROTTI, 1999, p. 34).

Ao diferenciar o hábito de ler do ato de ler, Perrotti (1999) afirma 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). Para o autor, a formação de uma sociedade leitora não envolve somente a criação de escolas, bibliotecas, editoras e livrarias como também uma reflexão aprofundada sobre a natureza dessas instituições, o sentido de suas orientações e de suas práticas.

Cosson (2021) afirma 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.

De qualquer maneira, a dramatização de um texto, seja ele um texto propriamente teatral, ou um texto que será transformado em teatral, é um momento de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos, além do impacto sobre a audiência. Talvez por essa característica de sociabilidade, a dramatização nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, antes pelos valores de disciplina, concentração e autoestima (COSSON, 2021, p. 110).

Cosson (2021) ainda lembra que a dramatização, enquanto prática de leitura, demanda a 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. E adverte, 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.

Independentemente dessas e de outras vantagens educativas, a dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor. Junto com a recitação vêm os gestos, a música, o jogo das luzes, as cores e formas do figurino e do cenário, demandando que a palavra escrita no papel seja traduzida para uma experiência tridimensional. É nessa tradução que consiste na interpretação do texto, na leitura literária. Por isso, mais do que o resultado da dramatização em um espetáculo, deve interessar ao professor de literatura a maneira como os alunos constroem a dramatização do texto, como eles experienciam o texto para transformá-lo em ação dramática (COSSON, 2021, p. 110).

Segundo Magaldi (1994), a palavra teatro abrange duas concepções fundamentais: o imóvel onde se realizam os espetáculos e uma arte específica, transportada ao expectador 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” (MAGALDI, 1994, p. 8).

“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). Spolin (2010, p. 3) reforça que “[...] todas as pessoas são capazes de atuar no palco”.

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).

Boal (2009, p. 11) afirma que o teatro é “[...] uma arma muito eficiente”. O autor busca mostrar que o teatro “[...] é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem e o teatro é uma delas” (BOAL, 2009, p. 11).

Teatro era o povo cantando livremente ao ar livre, o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que se podia chamar “canto ditirâmico”. Era uma festa que todos podiam livremente participar. Veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto todas as outras permaneciam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo. E para que o espetáculo pudesse refletir eficientemente a ideologia dominante, a aristocracia estabeleceu uma nova divisão: alguns atores seriam os protagonistas (aristocratas) e os demais seriam o coro, de uma forma ou de outra simbolizando a massa (BOAL, 2009, p. 12-13).

Boal (2009) salienta que depois veio a burguesia e transformou esses protagonistas: deixaram de ser objetos de valores morais, superestruturais e passaram a ser sujeitos multidimensionais, indivíduos excepcionais, igualmente afastados do povo.

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 novas 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).

Segundo 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.

Com efeito, a vida humana é, essencialmente, uma representação, vale dizer, uma duplicação, toda pessoas, pela sua própria natureza, apresenta-se no mundo como um personagem. O que cada um de nós é, para os outros, nunca coincide com o que somos para nós mesmos. Daí decorre, a dupla importância pedagógica do teatro: para cada um de nós, pessoalmente, e para a vida social, como organização da vida humana (GRANERO, 2020, p. 7).

Assim, para Granero (2020), 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.

No ambiente escolar, identifica-se nitidamente um momento teatral dos alunos durante sua entrada na sala de aula. Ao toque da campainha, os alunos e professores são convocados para o começo da aula. Vivencia-se nesse instante um momento cênico, em que grupos de pessoas se encaminham, a partir de um som, para um determinado espaço e lá ficam, até que um novo sinal transforme a cena. Isso é repetido várias vezes no dia na entrada, entre aulas, para o intervalo e na saída (GRANERO, 2020, p. 11).

De acordo com a autora, a própria sala de aula com seus aparatos didáticos é um espaço cênico.

A própria sala de aula é um verdadeiro espaço para a expressão humana, logo, um espaço cênico. Lá, todos sentados olham, ou deveriam olhar para uma direção, voltados para o professor. As paredes das salas de aula geralmente têm cartazes relacionados às matérias de História, Ciências e Geografia, para citar algumas. Berthold Brecht (1898 – 1956) usou o cartaz como recurso cênico no seu teatro, denominado Teatro Didático, e o professor também o faz, tornando as paredes aparatos didáticos de um espetáculo vivo, e a aula/teatro semelhante aos espectadores e atores (GRANERO, 2020, p. 11-12).

Granero (2020) aponta que há outros momentos que fazem parte do calendário escolar que são momentos teatrais, tais como festa junina, feiras culturais, exposições, eleições para direção, Associação de Pais e Professores (APP), conselho deliberativo e grêmio estudantil. Além disso, muitas escolas promovem gincanas culturais e esportivas e festival de talentos. Muitos desses eventos mobilizam pais e professores.

Calzavara (2009) desenvolve uma reflexão sobre a abordagem do texto dramático na sala de aula. Na opinião da autora, o texto dramático é escrito para ser representado no palco, caso contrário, ele exercerá somente sua função literária. Além disso, segundo Calzavara (2009), 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 público diferente. Daí seu caráter permanente, atual e vivo. O drama é a mais social de todas as formas de arte. Ele é por sua própria natureza uma criação coletiva que presentifica o instinto do jogo na condição humana. 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. E alerta:

Quando pensamos na leitura, interpretação e encenação de textos dramáticos devemos também recordar os princípios que regem esta arte. Drama significa ação, uma ação que foi feita, criada para acontecer, ser representada no teatro (*theatron*) o lugar onde se vai ver alguma coisa (CALZAVARA, 2009, p. 152).

Para Marega (2015), o gênero teatro é heterogêneo e tem como objetivo contar uma história que é apresentada por meio de diálogo, situando os leitores (literários, atores, diretores) por meio de rubricas, sendo essa construção textual direcionada para o palco.

Assim, finaliza-se a fundamentação teórica sobre leitura, formação de leitores e teatro e passa-se para a última parte do referencial teórico onde se demonstra como as temáticas são abordadas nos documentos oficiais e orientadores do currículo escolar brasileiro e catarinense.

2.3 A FORMAÇÃO DE LEITORES E O TEATRO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Para Sacristán (2013), por um lado, o currículo é algo evidente, que está aí, não importa como é denominado, é aquilo que os alunos estudam. Por outro lado, quando se começa a desvelar as suas origens, sua implicação e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona, e aqueles por ele condicionados, dá-se conta que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante as quais o professor deve se posicionar.

Para Souza Neto (2019), é necessário

[...] corrigir a visão estreita de que currículo se confunde com a prescrição e se encontra apenas “formal”, “oficial”, “programado”, “técnico”, “tecnocrático”, deixando de lado o currículo, como um entre os instrumentos de desigualdade, alienação e reprodução social para o capital, para imaginá-lo essencialmente como aventura do gênero humano (SOUZA NETO, 2019, p. 1282).

Nas palavras de Sacristán (2013), o ideal seria que os conteúdos fossem definidos não pelo professor, segundo critérios individuais, mas pelo corpo docente da escola ou pelas áreas do conhecimento, tendo como fundamento a prática social, ou seja, as necessidades sociais do momento histórico atual.

Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo (SACRISTÁN, 2013, p. 36-37).

Para se elaborar uma proposta didática a fim de analisar as contribuições do teatro no processo de formação de leitores, de modo significativo e relevante, durante as aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo, na escola pública, faz-se necessário observar como a leitura, a literatura, a formação de leitores e teatro são abordados nos documentos oficiais da educação brasileira, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e Arte (BRASIL, 1997), Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017) e as diferentes edições da Proposta Curricular de Santa Catarina: Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) – Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998), Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação integral na Educação Básica (2014) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) (SANTA CATARINA, 2019).

É importante refletir brevemente sobre alguns aspectos desses documentos curriculares oficiais que aparecem como orientadores, pois a sua formulação é produzida por órgãos governamentais, os quais carregam intencionalidades, portanto, não são isentos da luta de classes, dado que carregam tensões na sua produção, continuidade e descontinuidade, conforme aponta Pires *et al.* (2022)

Assim, a depender do viés político dos governos, eles podem ser mais ou menos progressistas, ou ainda conservadores. Logo, estar ciente de que os currículos carregam intencionalidades e aspectos políticos hegemônicos requer um exame crítico desses documentos, com desvios da sua manifestação imediata aparente, a fim de compreender a conjuntura social da qual emergiram, bem como a concepção de educação e de desenvolvimento humano que trazem consigo (PIRES *et al.* 2022, p. 15).

É significativo mencionar que, nos últimos anos, as políticas neoliberais têm incitado reformas curriculares com a participação expressiva de instituições privadas, tal participação tem interesses mercadológicos, cujo foco é modernizar a educação, oferecendo cursos, orientações curriculares, materiais didáticos etc. objetivando o lucro.

Assim, primeiramente, observa-se como a leitura, a formação de leitores e teatro são retratados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Vale ressaltar que os PCN são diretrizes separadas por disciplinas, consolidadas em dez volumes, elaboradas pelo Governo Federal para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo e não são obrigatórias por lei. Em 1997 são consolidados os PCN para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e em 1998, do 6º ao 8º ano.

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) ao apresentarem a prática de leitura para o Ensino Fundamental, afirmam que o trabalho com a leitura tem a finalidade de formar leitores competentes. Um leitor competente, nessa conjuntura, “[...] é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentro os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégia de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1997, p. 54).

Além disso, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) salientam que o trabalho com a leitura deve ser diário, dado que “[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, [...]”, “[...] um leitor competente só pode constituir-se mediante a prática constante de leitura de textos de fato, [...]” (BRASIL, 1997, p. 54) e nada discorrem sobre desenvolvimento do teatro, apenas citando-o como uma atividade instrumental a ser realizada para desenvolver a linguagem oral “[...] o trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, **dramatização de textos teatrais**, [...]” (BRASIL, 1997, p. 40, grifo nosso) e a linguagem escrita.

Por outro lado, os PCN de Arte (BRASIL, 1997) ao versarem sobre o desenvolvimento do teatro afirmam que,

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de consciência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas (BRASIL, 1997, p. 84).

Além do mais, os PCN de Arte (BRASIL, 1997) alegam que o teatro cumpre não só uma função integradora, mas dá ensejo para que o aluno “[...] se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com seus grupos” (BRASIL, 1997, p. 84). Por meio do dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, o educando “[...] pode transitar livremente por

todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, memória e raciocínio” (BRASIL, 1997, p. 84).

Quanto ao papel do professor, os PCN de Arte (BRASIL, 1997) declaram que cabe a ele

Organizar as aulas numa sequência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como a atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno, em vista de um progresso de aquisição e domínio da linguagem teatral (BRASIL, 1997, p. 86).

Esse documento também ressalta que é importante que o professor conscientize-se e visualize o teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno e “[...] não como transmissão de uma técnica” (BRASIL, 1997, p. 86). Ademais, afirma que é necessário levar os textos dramáticos para os alunos. Assim, pode-se verificar que o tratamento dado ao teatro pelos PCN de Arte (BRASIL, 1997) não é de caráter instrumental, conforme apresentado pelos PCN de Língua Portuguesa.

No cenário atual tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento de caráter normativo que define, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como referência para formulação do currículo escolar.

A BNCC (BRASIL, 2017) expressa, de maneira explícita, compromisso com a educação integral e reconhece que a Educação Básica deve visar a formação e o desenvolvimento humano global. As aprendizagens essenciais definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Para alguns curriculistas, a BNCC (BRASIL, 2017) não passa de um projeto de unificação e mercantilização da educação.

Um projeto claro de unificação e mercantilização da educação, construído, inevitavelmente, a partir de propostas internacionais associadas à tríade: unificação/centralização curricular, avaliações em larga escala e transferência de responsabilidade aos professores e aos gestores pelos baixos índices dessas mesmas avaliações (ANPED *apud* SOUZA NETO, 2019, p. 1279).

Mesmo estando-se a par das críticas construídas, apresenta-se a seguir como a leitura, a literatura, a formação de leitores e o teatro são tratados nesse documento.

Na BNCC (BRASIL, 2017), as dez competências gerais elencadas consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que duas delas, de forma geral, encontram-se ligadas ao desenvolvimento da leitura e do teatro, sendo elas: Competências gerais 3 e 4.

Competência 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017, p. 9).

Competência 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens: artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9)

Nesse documento, a área de Linguagens no Ensino Fundamental – Anos Finais é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, para possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens. Para isso, estabeleceram-se seis Competências Específicas (CE) de Linguagens para o Ensino Fundamental, sendo que duas delas, de forma generalizada, encontram-se conectadas ao desenvolvimento da leitura e do teatro, sendo elas: Competências específicas 3 e 5.

CE 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p. 65).

CE 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 65).

Na BNCC (Brasil, 2007), Língua Portuguesa está dividida em quatro eixos: Eixo da Leitura, da Produção de Textos, da Oralidade e da Análise Linguística e Semiótica. O Eixo da Leitura “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do

leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: **fruição** estética de textos e obras literárias [...]” (BRASIL, 2017, p. 71, grifo nosso) e o Eixo da Oralidade

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, *webconferência*, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), **peça teatral**, [...] (BRASIL, 2017, p. 78, grifo nosso).

Vale ressaltar que os eixos se relacionam com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo se articula com as práticas, ou seja, os campos de atuação, onde essas práticas se realizam. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017) elenca quatro campos: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. O Campo artístico-literário ocupa-se de possibilitar aos Anos Finais do Ensino Fundamental “**o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial**, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica” (BRASIL, 2017, p. 156, grifo nosso). Assim, para que a experiência da literatura possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, “é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também seja capaz de fruí-los” (BRASIL, 2017, p. 156).

Fruição, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 195), refere-se ao;

[...] deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Para Riolfi *et al.* (2008 p. 195),

A fruição: tipo de leitura cujo cerne é o prazer, é obtida, não apenas com textos literários, como tendemos a acreditar, mas em qualquer tipo de relação em que a leitura se mostre um fim em si e não esteja veiculada a nenhuma demanda externa, como a obrigatoriedade de preencher uma ficha de leitura ou realizar um resumo.

A formação de leitor-fruidor exige;

O desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessários à elaboração da experiência estética pretendida (BRASIL, 2017, p. 157).

Em articulação com as competências gerais e com as competências específicas da área de Linguagens, a disciplina de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de Competências Específicas (CE), sendo que três das dez elencadas estão relacionados à leitura: Competências específicas 3, 8 e 9, mas nenhuma delas está relacionada ao desenvolvimento gênero dramático.

CE 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p. 87).

CE 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.) (BRASIL, 2017, p. 87).

CE 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Para assegurar o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas da área de Linguagens e das competências específicas de Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta um conjunto de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, ou seja, o que o corpo discente deve aprender.

Esse documento orientador estabelece 56 habilidades para serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano, 12 para o 6º ano, 14 para o 7º ano, 38 para o 6º ano e 7º ano, 16 para o 8º ano, 12 para o 9º ano e 37 para o 8º ano e 9º ano, totalizando 185 habilidades que estão distribuídas dentro dos quatro campos de atuação citados anteriormente. Para o campo artístico-literário, elencaram-se vinte habilidades, com a seguinte distribuição: dez para serem desenvolvidas do 6º ano ao 9º ano, cinco para o 6º ano e 7º ano e cinco para o 8º ano e 9º ano.

Depois de fazer-se uma leitura minuciosa do texto de cada uma das vinte habilidades listadas para o campo artístico-literário e a fundamentação teórica dessa investigação, pode-se afirmar que quatro das 185 habilidades a serem desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental estão realmente voltadas para a formação de leitores, ou seja, estão direcionadas à formação de “seres capazes de imprimir suas marcas aos textos que lêem, estabelecendo com eles um diálogo vivo e único cujo horizonte não é apenas a busca de respostas, mas também a formulação de novas indagações” (PERROTTI, 1999, p. 34). Sendo elas,

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p. 157).

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso (BRASIL, 2017, p. 157).

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2017, p. 159)

E identificou-se uma para ser desenvolvida entre o 6º ano e o 7º ano e uma para ser desenvolvida entre 8º ano e 9º ano. Porém, ao comparar-se a redação das duas habilidades, pode-se verificar que é praticamente a mesma, por isso desconsiderou-se uma delas.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 169).

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos,

minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 187)

É importante mencionar que as demais habilidades foram rejeitadas, pois focam na elaboração de comentários de ordem estética e afetiva, na criação e reescrita de textos, na análise da composição própria de cada gênero e dos efeitos de sentido, na identificação do enredo e do foco narrativo, na leitura em voz alta, conforme critica Antunes (2021, p. 28)

Atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercícios, sejam aqueles da ‘leitura em voz alta’ realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar coma a elaboração das conhecidas “fichas de leitura”.

Além disso, algumas priorizam a análise de referências implícitas e explícitas, quer dizer, priorizam a formação de “consumidores da escrita, de meros usuários do código verbal” (PERROTTI, 1999, p. 34), condizente com as críticas levantadas por Antunes (2021, p. 28).

Atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros).

Ao se observar os objetos de conhecimento listados para o Ensino Fundamental, se constataram que a ‘formação do leitor literário’ é apresenta cinco vezes como objeto de conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais e a ‘formação de leitores’ é apresentada três vezes, mas ambas não são elencadas como objeto de conhecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir dos dados coletados, no que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental, pode-se perceber que a leitura, a literatura, a formação de leitores literários e a formação de leitores são desenvolvidas na parte teórica da BNCC (BRASIL, 2017), visto que elas são abordadas em algumas competências gerais e em algumas competências específicas de Linguagens e de Língua Portuguesa, nos eixos, nos campos de atuação e através da proposição do desenvolvimento de algumas habilidades, conforme demonstrado.

Entretanto, apesar do discurso propalado, pode-se perceber que a maioria das habilidades listadas no campo artístico-literário não dá conta de promover o que realmente poderia vir a ser uma experiência leitora. Além disso, a ‘formação do leitor literário’ e a ‘formação de leitor’ não são elencadas explicitamente como objeto de conhecimento. Assim, ao discorrer sobre as temáticas, a BNCC (BRASIL, 2017) insiste em uma visão fragmentada do conhecimento, “[...] secundarizando fatores que favorecem a equidade e o acesso à cultura, desconsiderando a importância das artes” (BRANCO *et al.*, 2019, p. 162).

Ao se realizar uma pesquisa utilizando as palavras filtros: ‘teatr’ e/ou ‘drama’, identificaram-se, dez habilidades que possuem no corpo do texto um dos *strings* de busca, com a seguinte distribuição: duas habilidades para serem desenvolvidas no 6º ano e 7º ano: (EF67LP27) e (EF67LP29) (BRASIL, 2017, p. 169); duas no 8º ano e 9º ano: (EF89LP32) e (EF89LP34) (BRASIL, 2017, p. 187) e seis para serem desenvolvidas do 6º ano ao 9º ano: (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP50), (EF69LP52), (EF69LP53) e (EF69LP54) (BRASIL, 2017, p. 157 – 161).

Contudo, depois de se reler cuidadosamente a redação das habilidades elencadas e a fundamentação teórica dessa investigação, pode-se afirmar que uma habilidade das 185 habilidades listadas está voltada para o desenvolvimento do teatro nas aulas de Língua Portuguesa, sendo ela:

(EF69LP52) - Representar cenas ou textos **dramáticos**, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação (BRASIL, 2017, p. 159, grifo nosso).

Essa habilidade é a única que, segundo Magaldi (1994, p. 8) explora a tríade essencial do teatro: “[...] o ator, o texto e o público [...]”, pois “[...] 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”.

Descartou-se a habilidade (EF69LP53) (BRASIL, 2017, p. 161), dado 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), ou seja, se configura uma arte híbrida que envolve leitura e

encenação (MIRANDA *et al.*, (2009). E as demais habilidades elencadas acima também foram eliminadas, dado que propõem um uso instrumental do teatro, quer dizer, usam o gênero dramático com distintos fins para desenvolver outras habilidades.

A BNCC (BRASIL, 2017), na disciplina de Arte, que está centrada nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, apresenta nove Competências Específicas (CE). Ao se realizar uma investigação utilizando os filtros de busca ‘teatr’ e/ou ‘drama’, não se identificou nenhuma competência específica voltada para o desenvolvimento do teatro.

Das 35 habilidades listadas pelo documento para serem aprendidas pelos alunos durante os quatro Anos Finais do Ensino Fundamental, identificaram-se duas com um dos *strings*. Entretanto, levando-se em consideração os postulados de Magaldi (1994), apenas uma das 35 habilidades está relacionada ao ato cênico, sendo ela: “(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento **teatral**, em diálogo com o teatro contemporâneo” (BRASIL, 2017, p. 209, grifo nosso). Descartou-se a habilidade (EF69AR24) (BRASIL, 2017, p. 209), pois ela também não abarca o fenômeno compreendido por essa arte (MAGALDI, 1994).

O documento tenta estabelecer uma articulação entre Língua Portuguesa e Arte, propondo o desenvolvimento de habilidades voltadas para a experiência teatral. Contudo, apesar do discurso propalado, pode-se perceber que a maioria das habilidades elencadas não dá conta do que realmente poderia vir a ser uma experiência leitora e teatral. Ademais, pouco discorre sobre a temática, insistindo, mais uma vez, em uma visão fragmentada do conhecimento, “[...] secundarizando fatores que favorecem a equidade e o acesso à cultura, desconsiderando a importância das artes” (BRANCO *et al.*, 2019, p. 162).

No que se refere à organização da BNCC (BRASIL, 2017), pode-se perceber que o ensino está centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, aspecto que, segundo Branco *et al.* (2019, p. 156), “[...] também tem sido questionado, visto que se reconhece aí uma continuidade da pedagogia do ‘aprender a aprender’, já amplamente discutida e rejeitada pelos educadores em outro momento”.

Para finalizar, além dos PCN (BRASIL, 1997) e da BNCC (BRASIL, 2017), apresenta-se a seguir como a leitura, a literatura, a formação de leitores e o teatro são tratados nas diferentes edições da Proposta Curricular de Santa Catarina: Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) – Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998), Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação integral na Educação Básica (SANTA CATARINA,

2014) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) (SANTA CATARINA, 2019).

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de literatura, a PCSC - Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998) apresenta-o desvinculado do ensino de Língua Portuguesa, em capítulo próprio, como se fosse uma disciplina independente, alegando que “[...] a compreensão do objetivo da literatura na escola passa pelo entendimento de que sua razão de ser, no currículo, deve-se, fundamentalmente à **formação de leitores**” (SANTA CATARINA, 1998, p. 42, grifo nosso). Nesse capítulo, a temática é apresentada a partir das seguintes perspectivas: ensino e encaminhamentos, compreensão e operacionalização da prática e a formação de leitores.

Para a PCSC – Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998, p. 42),

O entendimento do que é Literatura deve, de acordo com a concepção histórico-cultural de aprendizagem, exceder ao universo da bibliografia mais específica para ser trabalhado em sala de aula, construindo-se na prática pedagógica sua compreensão, ou seja, investigando-se como a Literatura se constituiu historicamente como forma de expressão e que lugar ocupa no mundo contemporâneo e no cotidiano dos nossos alunos e das comunidades mais próximas.

Assim, segundo esse documento orientador, a literatura, no contexto escolar, “[...] tem como objetivo fundamental a formação do leitor e deve, para isso, criar entre alunos e obras literárias uma atitude de intimidade, de curiosidade pelos livros, de interesse pela descoberta, de valorização e de encantamento como leitor e como produtor de textos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 49). “Compreender a que necessidades do ser humano atende a literatura, requer que se indague por que e para quem se escreve. E por que se lê. E nessa investigação pode-se discutir também que função tem a literatura de ficção no nosso cotidiano e no universo escolar” (SANTA CATARINA, 1998, p. 42).

A PCSC – Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998) não sugere conteúdos programáticos a serem ministrados em torno do ensino de literatura, mas ao longo do corpo do texto, indica uma lista de autores, de textos e obras a serem lidas e exploradas.

Em relação ao ensino de Arte, esse documento apresenta para o teatro, a concepção de leitura, a contextualização, a produção artística e os conteúdos programáticos a serem ministrados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio.

Segundo a PCSC - Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998, p. 197), a leitura de um espetáculo teatral adquire

[...] aspectos de uma abordagem sócio-antropológica, na qual uma das principais características é a compreensão das práticas culturais que constituem o ato social de representar/assistir aos espetáculos teatrais. Sob este ponto de vista, devemos considerar como aspecto fundamental no processo de leitura do espetáculo toda classe de vínculos possíveis entre espectador e representação, sejam eles de ordem intelectual, estética ou afetiva. Só uma abordagem multidisciplinar poderá estabelecer uma relação vital com o objeto artístico tão diversificado como o teatro na contemporaneidade.

Em relação à contextualização do teatro no contexto escolar, a PCSC - Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998, p. 199) alega que

Estudar a história do teatro pode ser pouco atraente para o aluno da rede escolar, pois o teatro, como uma arte efêmera que desaparece depois do ato de representar, não oferece muitos elementos de referência além do próprio espetáculo [...]. Por isso, o tratamento da história do teatro deve necessariamente ser articulado com processos culturais mais amplos, de forma a que o aluno possa descobrir vínculos entre os diferentes conteúdos, que tomem o estudo da história do espetáculo teatral uma forma de compreender o nosso universo de representação cênica.

Além disso, esse documento destaca que

[...] apesar de ser mais fácil trabalhar a história do espaço teatral a partir dos textos dramáticos (que são de fácil acesso), é interessante propor abordagens cujo eixo deverá ser **como** se construíam os espetáculos, **como** se davam as representações e **como** era o processo de representação (SANTA CATARINA, 1998, p. 199, grifo nosso).

Ao afirmar que os textos dramáticos “são de fácil acesso” (SANTA CARARINA, 1998 p. 199), a PCSC - Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998) apresenta um argumento que não condiz com a realidade vivenciada pelas escolas, principalmente pelas escolas públicas, já que nem naquele momento histórico e nem na atualidade o gênero dramático é de fácil acesso, uma vez que autores como Calzavara (2009) alegam que uma das maiores dificuldades para a realização da leitura do texto dramático diz respeito à editoração de obras com o gênero, pois é restrita e pouco divulgada.

Por outro lado, ao abordar a produção artística do teatro, a PCSC - Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998) critica o uso instrumental do teatro em datas comemorativas, assim como Cosson (2021), postulando que o fazer teatral deve compreendido como uma prática cultural importante “[...] que deve ser considerada dentro do marco dos processos pedagógicos nos quais estão inseridos os alunos, e não apenas como

evento para ocasiões festivas” (SANTA CATARINA, 1998, p. 203); assevera que “[...] o estímulo à criação de espetáculos teatrais deverá respeitar o contexto cultural da comunidade escolar e supor uma estreita relação entre este e as propostas de representação teatral” (SANTA CATARINA, 1998, p. 203) e; sugere os conteúdos programáticos a serem ministrados no Ensino Fundamental, sendo eles: a elaboração de aulas que explorem e desenvolvam o jogo teatral, o jogo de improvisação, a contação de histórias, a criação de personagens, a apreciação de espetáculos cênicos, a abordagem de textos dramáticos, o ensaio, a representação e a crítica a peças de teatro.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação integral na Educação Básica (SANTA CATARINA, 2014), o campo da literatura é apresentado como uma esfera constitutiva da área das Linguagens e é concebido “[...] como uma esfera da atividade humana, com sua lógica constitutiva, com suas demandas interacionais, com suas especificidades histórico-culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 122). A formação de leitores é vista como uma tarefa que exige da escola a consideração de duas implicações: a leitura intensiva e a leitura extensiva.

A leitura intensiva permite exercitar, a partir de uma ação docente organizada e planejada, a compreensão leitora tomando por referência os aspectos interacionais dos textos nos gêneros do discurso e as estratégias de que o autor se vale na escrita e que possibilitam ao leitor elaborar sentidos de um texto. Já **a leitura extensiva** corresponde àquela que se realiza por fruição e entretenimento (obras literárias, revistas de amenidades, cadernos de esportes, lazer, entre outros) ou em busca de informações (artigos e ensaios científicos em livros, em *sites*, em revistas especializadas e afins) (SANTA CATARINA, 2014, p. 125, grifo nosso).

De acordo com esse documento, essas duas implicações a respeito do ato de ler exigem repensar a formação de leitores na escola para além do livro como única possibilidade de suporte textual em aulas de Línguas, assim como em aulas de outras áreas.

E em relação ao teatro, essa proposta aponta que ele “somente existe quando alguém assiste a uma peça teatral, pois é uma relação presencial e necessária para que ator, cenário e todo aparato teatral mediem a relação do sujeito apreciador com a obra do artista” (SANTA CATARINA, 2014, p. 117).

No cenário contemporâneo, tem-se o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) (SANTA CATARINA, 2019) que está organizado segundo a BNCC (BRASIL, 2017). Nesse documento, a formação do leitor e a formação do leitor literário são apresentados como objetos do conhecimento, e para isso, se

elencam competências e habilidades a serem desenvolvidas e conteúdos a serem trabalhados para que os alunos desenvolvam tais habilidades, mas apenas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, assim como a BNCC (BRASIL, 2017).

Além disso, o documento deixa claro que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é “[...] formar alunos leitores e produtores de textos em/e para diferentes contextos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 192). No que se refere à literatura, na teoria, o documento tem intenção de “[...] colaborar com a criatividade, possibilitar o encantamento e a imaginação e, portanto, a fruição. Visa-se à formação de um **leitor proficiente**, capaz de construir seu próprio itinerário de leituras” (SANTA CATARINA, 2019, p. 193-194, grifo nosso), contudo, conforme demonstrado, a formação de leitores não é contemplada como objeto de conhecimento na disciplina de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao desenvolvimento do teatro na disciplina de Arte, o CBTC (SANTA CATARINA, 2019), para os Anos Finais do Ensino Fundamental, propõe como objetos do conhecimento: contextos e práticas, elementos da linguagem e processo de criação. Para o 6º ano e 7º ano elenca o desenvolvimento de sete habilidades e propõe orientações e conteúdos para que se desenvolvam tais habilidades. Para o 8º ano e 9º ano, o documento repete a lista de habilidades apenas ampliando a redação do texto final de algumas. Em relação às orientações/ conteúdos, tanto para 6º ano e 7º ano quanto para o 8º ano e 9º ano, o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) apresenta praticamente o mesmo texto com breves modificações.

E para finalizar, ao se reler atentamente os objetivos das habilidades, pode-se afirmar que de certa forma, duas das sete habilidades elencadas têm potencial para desenvolver uma experiência teatral, conforme apontado por Magaldi (1994), já que propõem, “[...] investigar e experimentar diferentes funções teatrais” e “[...] experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais” (SANTA CATARINA, 2019, p. 274). Nas orientações/conteúdos para o 8º ano e 9º ano, o documento afirma que

É importante promover projetos que objetivem vivenciar, experienciar e aplicar os diversos elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (dramaturgia, figurinos, adereços, máscaras, maquiagem, cenários, iluminação, sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários (SANTA CATARINA, 2019, p. 275).

Assim, demonstrou-se como a leitura, a literatura, a formação de leitores e o teatro são abordados com avanços, divergências e retrocessos nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira e a educação catarinense. Vale ressaltar que boa parte dos profissionais da educação tende a uma perspectiva de sinalização ao atendimento dessas normas, sem muitas ressalvas ou objeções e buscam direcionamentos acerca do que ensinar exclusivamente nesses documentos. Ademais, é necessário mencionar que muitos professores associam o currículo, principalmente, a documentos oficiais, tanto de abrangência federal quanto estadual.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de avançar nas discussões e nas problematizações sobre o teatro, principalmente no contexto escolar para se compreender melhor como “[...] o teatro, no currículo escolar tem funções e objetivos variados e pode ser usado como apoio pedagógico e social de enorme valia para o estudante” (GRANERO, 2020, p. 29) e; incorporá-lo na elaboração de atividades que promovam a formação de leitores, de modo significativo e relevante, durante as aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo, na escola pública.

3 METODOLOGIA

Epistemologia, na esteira de Saviani (2007), é um termo de origem grega que se refere ao conhecimento. Contudo, a língua grega contém mais termos que designam, de uma ou de outra forma, o conhecimento. Assim, localiza-se *doxa* que significa opinião, portanto o conhecimento ao nível comum; *sofia* que se traduz por sabedoria e corresponde ao conhecimento decorrente de grande experiência de vida; *gnosis*, cujo sentido remete ao conhecimento em seu significado geral; e o termo *episteme* que, a partir de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, por conseguinte ao conhecimento científico.

Entendida nessa acepção específica, a epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico (SAVIANI, 2007, p. 16).

Para Tonet (2013), é importante “[...] mostrar que a justa compreensão da problemática do conhecimento implica que este seja tratado sempre em sua articulação íntima com o conjunto do processo histórico e social, permitindo assim, compreender a sua vinculação, mesmo que indireta, com determinados interesses sociais” (TONET, 2013, p. 10). Para o autor, “[...] uma abordagem realmente crítica da problemática do conhecimento é enormemente dificultada, hoje, porque o estudo da metodologia científica parte dos mesmos pressupostos que sustentam a cientificidade moderna” (TONET, 2013, p. 10).

Segundo Tonet (2013, p. 11), “[...] crítica, no sentido marxiano, significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições”.

Assim, a abordagem que não impede que se perceba os interesses sociais é a abordagem ontológica, dado que ela “[...] é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe” (TONET, 2013, p. 11).

Nessa perspectiva, essa pesquisa adota 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).

Assim, para alcançar os objetivos propostos e responder à questão de pesquisa, realiza-se, quanto à abordagem uma pesquisa qualitativa, dado que se busca compreender a totalidade do fenômeno.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

As características da pesquisa qualitativa são a objetivação do fenômeno; a hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar e a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; a busca de resultados os mais fidedignos possíveis e a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

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 pesquisa interpretativa e interventiva.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), para se desenvolver uma investigação é indispensável selecionar o método de pesquisa que será utilizado, ou seja, os procedimentos de acordo com as características do estudo, para isso, pode-se escolher diferentes modalidades de pesquisa. Com a finalidade de possibilitar a obtenção de resultados socialmente mais relevantes, utilizou-se a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986), pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Para Gil (2008), esse método alternativo de pesquisa se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de investigação. Nesse sentido, distanciam-se dos princípios da pesquisa científica acadêmica. A objetividade da pesquisa empírica clássica não é observada. Os teóricos da pesquisa-ação propõem sua

substituição pela "[...] relatividade observacional" (THIOLLENT, 1986, p. 98), segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. Por outro lado, associam-na à postura dialética, que enfoca o problema da objetividade de maneira diversa do Positivismo. A dialética procura captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir. Privilegia, pois, o lado conflituoso da realidade social. Assim, o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo.

Sendo assim, para se verificar se 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, como produto educacional, uma Sequência Didática (SD), com fundamento teórico metodológico a partir do materialismo histórico, subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural (THC), dado que essa teoria “[...] enfatiza a interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais e a interação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares” (GASPARIN, 2012, p. 52) e pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que é estruturada a partir dos cinco momentos propostos por Saviani (1986) e transformados em uma didática por Gasparin (2012). Para isso, segue-se as três fases “[...] a partir da prática, indo à teoria e retornando à prática” (GASPARIN, 2012, p. 148) e os cinco passos do método dialético proposto por Gasparin (2012): 1º passo - Prática Social Inicial do Conteúdo, 2º - Problematização, 3º - Instrumentalização, 4º - Catarse e 5º - Prática Social Final do Conteúdo. Vale mencionar que o produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a investigação realizada e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorecem a prática pedagógica.

Na primeira fase, busca-se conhecer a realidade social dos sujeitos da pesquisa para a tomada de consciência e o conhecimento teórico que leve à elaboração da práxis pedagógica. “Com base na explicitação da Prática Social Inicial, o professor toma conhecimento de onde deve iniciar a sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos os quais indicam a meta a ser atingida” (GASPARIN, 2012, p. 21), criando, assim, um clima favorável para aprendizagem. Gasparin (2012) ressalta a importância de se estabelecer os objetivos e apresentá-los para os alunos (unidade, tópicos de conteúdos e objetivos) e, assegurar que os alunos também demonstrem as suas curiosidades, indagações, dúvidas e desafios sobre o que está sendo proposto.

Na segunda fase, teoriza-se as práticas sociais, a fim de que os estudantes estabeleçam ligações dos conteúdos com a realidade global e passem do conhecimento cotidiano ao científico, negando o primeiro a incorporação do segundo. Na terceira e última fase, retorna-se à prática com os novos conhecimentos adquiridos para transformá-la.

Segundo Pasqualini (2010, p. 47), Chaiklin (2010) afirma que toda ‘prática social’ se organiza em torno da produção de objetos ou produtos particulares, os quais são necessários para a reprodução de determinadas condições de vida. Sendo assim, tais produtos ou objetos atendem a determinadas necessidades enfrentadas pelos homens no processo de reprodução da vida. A necessidade é sentida quando algo que é necessário ao processo de reprodução da vida falta. Dessa forma, entende-se que os homens respondem coletivamente a essas necessidades realizando transformações materiais de modo a produzir objetos ou condições que suplantem a falta.

Assim, para Chaiklin (2010), as práticas humanas se manifestam em tradições de ação institucionalmente estruturadas, que se organizam em torno da produção de produtos que satisfaçam uma necessidade generalizada no processo de reprodução das condições de vida. Conforme o autor, nessa definição, o termo ‘generalizada’ pretende enfatizar que a necessidade é vivenciada por muitas pessoas, em oposição a um indivíduo singular, assim como ‘condições de vida’ devem ser entendidas historicamente, de modo que as condições de vida hoje incluem inúmeros objetos e produtos que vão muito além de necessidades puramente fisiológicas.

Optou-se pela transposição didática dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para o chão da sala proposta por Gasparin (2012), pois o autor explicita as ações necessárias para que se possa aplicar a proposta teórico-metodológica nos diversos campos do conhecimento.

É na caminhada dialógico pedagógica que se dá o encontro das duas ordens do conhecimento: os conceitos cotidianos são incorporados e superados pelos científicos. Realizam-se por intermédio do trabalho coletivo e individual, a interaprendizagem e a intra-aprendizagem (GASPARIN, 2012, p. 115).

Com base nas três fases do método, apresenta-se o local da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, a elaboração da Sequência Didática (SD), segundo a proposta metodológica de Gasparin (2012), a partir dos cinco passos, para verificar se o teatro pode ou não contribuir no processo de formação de leitores e os instrumentos de pesquisa.

3.1 O LOCAL DA PESQUISA

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021), o local da pesquisa é uma escola pública que busca formar o cidadão enquanto sujeito consciente dos direitos e deveres no campo individual e no campo coletivo. Situa-se no município de Alfredo Wagner, região do alto Vale do Itajaí que abriga a nascente mais alta de toda a bacia hidrográfica do Rio Itajaí, localizada no cume do Monte Lajeado, a 1.752 metros de altitude.

De acordo com o PPP (2021), a comunidade escolar é caracterizada, em sua maioria, por famílias advindas da classe média, cuja renda oscila de um a três salários mínimos, residindo boa parte na zona rural (cerca de 70%). A maioria é de etnia germânica, sendo seguida pelos italianos, portugueses, indígenas e africanos. A economia é fundamentada na agricultura, destacando-se o cultivo de cebola e de fumo. Na pecuária, destaca-se a criação de bovinos de corte e leiteiro, aves e suínos. No meio urbano, a cidade tem um variado comércio e serviços, sendo que as principais indústrias são serrarias e moveleiras.

Boa parte dos alunos atendidos pela escola depende de transporte escolar. Além disso, a unidade escolar conta com a participação dos pais, dado que a maioria participa das reuniões destinadas a discussões sobre interesse geral e/ou quando se trata exclusivamente de questões pedagógicas, tais como rendimento escolar dos filhos, dentre outros assuntos. A escolaridade dos pais varia do analfabetismo ao curso superior, sendo que, a maioria, possui o Ensino Fundamental incompleto.

No ano letivo de 2019 foram matriculados 923 alunos na escola, 182 alunos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 417 no Ensino Fundamental – Anos Finais, 306 no Ensino Médio e 23 no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A faixa etária dos alunos atendidos nesse estabelecimento de ensino varia de 06 a 20 anos de idade. Também tem alunos adolescentes que estão inseridos no mercado de trabalho devido à necessidade de complementação da renda familiar. Na visão dos pais, a escola, como um todo, é de ótima qualidade e funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Em relação ao desenvolvimento da leitura, ao se observar os resultados do IDEB (BRASIL, 2020) dessa escola, conforme demonstrado, os Anos Finais do Ensino Fundamental não alcançaram as metas projetadas de aprendizagem a serem cumpridas nessa

etapa de ensino em 2013, 2017 e 2019, fato que demonstra que os alunos apresentam dificuldades em relação à leitura.

Ao se notar a estrutura física da escola para fomentar a formação de leitores e o desenvolvimento do teatro, tem-se o seguinte panorama. A UE possui uma biblioteca que tem um considerável acervo, é mobiliada com pufes, mesas redondas e cadeiras para fazer-se as aulas de leitura, possui ar condicionado e não tem computador.

Além disso, todas as salas frequentadas pelo Ensino Fundamental – Anos Finais encontram-se equipadas com lousa digital, computador de mesa com acesso a *internet* cabeada, caixas de som de qualidade, estante para guardar os livros didáticos e os dicionários impressos. Ademais, a escola possui *notebooks*, projetores, caixa de som e microfones com fio de baixa qualidade que ficam guardados na secretaria do local da pesquisa e estão à disposição do corpo docente e, disponibiliza um sinal instável de *internet Wi-Fi* para os alunos. Contudo, a UE não possui auditório, palco alternativo no pátio da escola com cortina para se fazer apresentações teatrais e sala disponível para ensaiar e/ou guardar os materiais necessários para montar figurinos e cenários.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Segundo Pires *et al.* (2022, p. 6) é necessário “[...] atentar para os destinatários, ou seja, a quem se destina a atividade educativa, isto sem perder de vista a relação com o conteúdo – o que está sendo ensinado - e a forma”.

Os 46 destinatários dessa pesquisa encontravam-se regularmente matriculados no 7º ano 3 e no 7º ano 4, frequentavam a escola no período vespertino, possuíam quatro aulas semanais de Língua Portuguesa, sendo que uma das quatro aulas, desde o início do ano letivo de 2022 era dedicada à leitura. A maioria dos alunos é proveniente da área rural da cidade, usava transporte público escolar para se locomover até a unidade escolar. Como a cidade possui um relevo acidentado, conforme mencionado, a gestão municipal sempre teve dificuldades em fazer a conservação e a manutenção das estradas vicinais. Assim, em dias de chuva, costumeiramente o transporte não ia buscar os discentes e, conseqüentemente, alguns faltavam com frequência. A idade média dos discentes era 12 anos e a maioria deles veio de outras unidades escolares concluir o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio no local da pesquisa.

O 7º ano 3 era composto por 23 alunos. Uma turma menos participativa, tinha dificuldades para cumprir as normas da escola, os combinados de sala de aula e as atividades propostas; interagiu durante o processo de ensino e aprendizagem com pouca atenção, foco, persistência e respeito; argumentava e defendia as suas idéias, mas com pouca fundamentação; não utilizava suas potencialidades; não atuava em equipes de forma colaborativa; não respeitava as diferenças; tinha menos interesse pela aula de leitura; era agitada e faltosa.

O 7º ano 4 também tinha 23 alunos, sendo que um deles possuía diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴, por isso ele tinha, de acordo com a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, o acompanhamento de uma segunda professora de turma que, além de atender esse aluno, acompanhava os demais estudantes que possuíam dificuldades e co-regia a turma inteira juntamente com a professora titular. Pode-se afirmar que a classe era mais participativa, tinha menos dificuldades para cumprir as normas da escola, os combinados de sala de aula e as atividades propostas; interagiu durante o processo de ensino e aprendizagem com mais atenção, foco, persistência e respeito; argumentava e defendia as suas idéias, mas também com pouca fundamentação; utilizava mais as suas potencialidades; atuava em equipes de forma mais colaborativa; respeitava mais as diferenças; não era tão agitada; gostava mais de ler, porém era faltosa.

3.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Segundo Pimenta, didática é;

[...] a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las (PIMENTA, 2013, p. 150)

Lecionar, segundo a proposta metodológica de Gasparin (2012), apresenta-se como algo complexo, que necessita planejamento, quer dizer, uma previsão, ainda que de maneira

⁴ TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

ampla, de tudo que será desenvolvido em cada um dos cinco passos da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Nas palavras do autor

A proposta de planejamento, dentro da perspectiva Histórico-Crítica, deveria ser iniciada e realizada com base em problemas sociais existentes na comunidade e na sociedade. Todavia essa linha de raciocínio e de trabalho torna-se inviável por causa da estrutura organizacional da maioria das escolas do ensino fundamental, médio e mesmo de ensino superior. Normalmente os conteúdos são definidos antes do início do ano letivo, sem saber ainda quem serão os alunos, nem suas condições sociais ou suas necessidades. Por isso, é recomendável iniciar e desenvolver a tarefa com base na realidade existente nas escolas (GASPARIN, 2012, p. 150).

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, ele salienta que nem 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 efetivar a elaboração da SD, toma-se como objeto de conhecimento a formação de leitor literário mediada pelo teatro, para isso tem-se como objetivo principal: incentivar a formação de leitores capazes de imprimir suas marcas ao texto que lêem, 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, visto que, “[...] o ato de dramatizar é uma construção social do homem em seu processo de desenvolvimento” (PARANÁ, 2008, p. 78).

Para isso, 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 ministrados com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, a princípio, em 16 horas-aulas. A seguir, apresentam-se como os conteúdos listados foram planejados e desenvolvidos em cada um dos cinco passos da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012).

3.3.1 1º Passo - Prática social inicial

Para iniciar as atividades da SD, o primeiro passo é apresentar aos estudantes o objeto de conhecimento e objetivo geral, em seguida os tópicos de conteúdo e os objetivos específicos de cada um, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 - Tópicos de conteúdo e objetivos específicos.

TÓPICOS DE CONTEÚDO E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
TÓPICO 1 – LEITURA	
Objetivos específicos	Ler integralmente e compreender a peça de teatro <i>A moratória</i> (1975), de Jorge Andrade.
Questões a serem levantadas	O que é teatro? Quem foi Jorge Andrade?
TÓPICO 2 - GÊNERO DRAMÁTICO: Estrutura, suporte e função social.	
Objetivos específicos	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.
Questões a serem levantadas	Qual é a finalidade gênero dramático? O gênero dramático tem narrador? O que é rubrica? Quais são os elementos essenciais e constitutivos do teatro?
TÓPICO 3 - A CRISE CAPITALISTA DE 1929	
Objetivos específicos	Situar o texto dramático <i>A moratória</i> (1975), 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 esse fato se reverberou na produção literária nacional.
Questões a serem levantadas	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? As pessoas que não tem dinheiro para pagar suas dívidas podem ficar abaladas, apresentando preocupações e estresse em excesso?
TÓPICO 4 – DRAMATIZAÇÃO	
Objetivos específicos	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.
Questões a serem levantadas	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?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse primeiro momento, depois de se apresentar o objeto de conhecimento, o objetivo geral, todos os tópicos de conteúdos e seus respectivos objetivos específicos, 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 e perguntarem o que gostariam de saber sobre o novo assunto em pauta, ou seja, explicitarem as suas expectativas, dado que “um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, 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 no quadro o que os alunos já sabem sobre os conteúdos a serem trabalhados e o que os alunos gostariam de saber sobre eles, conforme pode ser observado quadro abaixo. Salienta-se que tudo pode e deve anotado pelo professor,

Quadro 3 - 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 em Alfredo Wagner?	Qual é a finalidade 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).

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, elaboraram-se três questionários com respostas abertas: um questionário para conhecer a prática social inicial e local dos sujeitos da pesquisa e de seus familiares à 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 (Ver apêndice B), um questionário para delinear a prática social inicial dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do local da pesquisa sobre o desenvolvimento de práticas teatrais (Ver apêndice C) e um questionário para conhecer a prática social inicial em relação à biblioteca da UE (Ver apêndice D). É a leitura da realidade sendo levada para a sala de aula.

3.3.2 2º Passo – Problematização

O segundo passo é a problematização, ou seja, é o momento em que a prática social inicial é posta em questão, analisada, questionada, levando em consideração o tópico de 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). Nessa fase, 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 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 perceber 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 as seguintes questões problematizadoras: Você se considera um leitor assíduo?; Uma história pode ser contada de perspectivas distintas?; Uma história pode ser contada por meio de diálogos entre personagens?; Você já assistiu a uma peça de teatro?; Você imagina como é escrita uma história que será encenada, posteriormente, no palco? e; Por que estudar esse conteúdo?

A partir dos quatro conteúdos elencados: 1) leitura, 2) gênero dramático: estrutura, suporte e função social, 3) crise capitalista de 1929 e 4) dramatização, estabeleceram-se as

seguintes dimensões para cada um dos tópicos, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 4 - Dimensões dos conteúdos.

Dimensões dos conteúdos	
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?
CONTEÚDO 2 - GÊNERO DRAMÁTICO: estrutura, suporte e função social.	
Objetivo específico	Compreender 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 gênero dramático? O gênero dramático tem narrador? Quais são os elementos essenciais e constitutivos do teatro?
CONTEÚDO 3 - CRISE CAPITALISTA DE 1929	
Objetivo específico	Situar o texto dramático <i>A moratória</i> (1975), 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 tem dinheiro para pagar suas dívidas podem ficar abaladas, apresentando preocupações e estresse em excesso?
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?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.3.3 3º 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, o refazem, reconstróem para si, tornando-o seu, 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 três conteúdos primeiros tópicos de conteúdo, principalmente a leitura, necessitam de fotocópias, já que, nesse caso, a biblioteca do local da pesquisa não possuía nenhum exemplar da obra dramática escolhida, conforme aponta Calzavara (2009), uma das maiores dificuldades de realização da leitura do texto dramático no Ensino Fundamental diz respeito à editoração e publicação de obras com o gênero, pois é restrita e pouco divulgada. Além das cópias, outros recursos são necessários, tais como: lousa digital e computador de mesa para exibir imagens e os vídeos selecionados; dicionários (analogico ou digital); 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 pinceis para fazer os cartazes e mapas mentais.

Para desenvolver a análise no quarto tópico de conteúdo, necessitam-se materiais e espaços relacionados à dramatização, 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 a peça de teatro. Esses elementos são determinados pelo texto dramático escolhido. No quadro a seguir, podem-se visualizar as ações e os recursos necessários para o desenvolvimento de cada um dos tópicos de conteúdo elencados para essa SD.

Quadro 5 - Planejamento

PLANEJAMENTO	
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 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: Memórias da Cena – Jorge Andrade #autoresbrasil disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M8zjg4dMI90 .

Recursos	Fotocópias; lousa digital e computador de mesa para exibir imagens e os vídeos selecionados; dicionários (analógico ou digital); celular para fazer pesquisa na <i>internet</i> ; caderno para fazer anotações; papel A4; caneta; lápis, borracha; régua; marca texto; lápis de cor e pinceis para fazer os mapas mentais.
CONTEÚDO 2 - GÊNERO DRAMÁTICO: estrutura, suporte e função social.	
Objetivo específico	Compreender 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 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 <i>internet</i> e caderno para fazer as devidas anotações.
CONTEÚDO 3 – A CRISE CAPITALISTA DE 1929	
Objetivo específico	Situar o texto dramático <i>A moratória</i> (1975), 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) A crise de 1929 e o <i>Crash</i> da bolsa de valores - Nerdologia disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PuXyboguY5c e b) A crise de 1929 no Brasil – Andrio Professor 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 <i>internet</i> ; caderno para fazer as devidas anotações; papel A3; caneta; lápis; borracha; régua; marca texto; lápis de cor e pinceis para fazer os cartazes.
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 a peça de teatro. Sugestão de vídeos: Peça teatral - A moratória, de Jorge Andrade, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X-Bhk6slXuM

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.3.4 4º 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 onde se espera a compreensão dos seguintes aspectos:

Paulista da cidade de Barretos, Aluízio Jorge Andrade Franco nasceu em 21 de maio de 1922. Acima de tudo, um dos mais importantes dramaturgos brasileiros. O seu maior triunfo teatral, a peça *Os Ossos do Barão*, permanece até hoje como uma marca de qualidade dos bons tempos do Teatro Brasileiro de Comédia. Jorge Andrade estreou profissionalmente em 1954, com *A Moratória*, conquistando o prêmio Saci. Faleceu em 13 de março de 1984, em São Paulo, vítima de uma embolia pulmonar. Fonte: <http://teledramaturgia.com.br/jorge-andrade/>

Como avaliação/síntese do terceiro conteúdo, sugere-se a produção de cartaz (papel A3) sobre a crise de 1929 onde se espera a compreensão dos seguintes aspectos:

Ocorrida entre a Primeira e a Segunda Guerra mundiais, a crise de 1929 foi um dos acontecimentos mais impactantes da História Contemporânea. Ocorreu nos meses de setembro e outubro de 1929, nos Estados Unidos, quando o valor das ações da Bolsa de Valores de Nova York (à qual a economia mundial estava integrada à época) despencou bruscamente, provocando a sua ‘quebra’ (*crash*). A quebra da Bolsa de Nova York desencadeou, por sua vez, a Grande Depressão Americana, que durou até meados dos anos 1930, atingindo o Brasil. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-a-cri-se-1929.htm>

E como avaliação/síntese do segundo e quarto conteúdos sugere-se a aplicação de um segundo questionário com respostas abertas (Ver apêndice D), onde se espera dos alunos a compreensão dos seguintes aspectos:

O texto dramático não tem narrador, pois a história progride no interior da fala das personagens e pelas indicações da cena. No texto dramático, o tom das falas, as expressões e até mesmo a postura que os atores devem assumir durante a encenação. As rubricas são grafadas, geralmente, em itálico e entre parênteses, direcionam o tom das falas e as expressões e postura dos atores. Este tipo de texto é escrito com o objetivo de ser encenado.

3.3.5 5º Passo - Prática social final do conteúdo

O quinto e o 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 prático teórico no cotidiano extraescolar, nas diversas áreas da vida social e possibilita ao estudante criticar, pensar e agir de forma autônoma para transformar a sociedade. Na prática social final há uma ênfase à formação crítica, onde os conteúdos escolares são explorados para ultrapassar as dimensões imediatas, como o cotidiano.

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2012, p. 143).

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 em 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.

Quadro 6 – Intenções e ações do aluno.

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

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A escolha do 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”. Assim, para realizar a coleta de dados, optou-se por utilizar o questionário com respostas abertas, a observação *in loco* e a pesquisa documental.

3.4.1 Questionário com respostas abertas

Segundo Gil (2008), o questionário, como instrumento de pesquisa, apresenta várias vantagens, entre elas, pode-se citar a possibilidade de se atingir um grande número de respondentes, mesmo que estejam dispersos numa área geográfica muito extensa. Ademais, essa ferramenta de coleta de dados, de certa forma, garante o anonimato das respostas;

permite que os participantes o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não os expõe à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

Para Gil (2008), durante a elaboração do questionário, o pesquisador precisa levar em conta o conteúdo das questões; a escolha das questões, dado que se devem incluir apenas questões relativas ao problema pesquisado; formulação das perguntas, visto que necessitam ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; número de questões; ordem das questões e; número de alternativas.

Elaboraram-se quatro questionários de respostas abertas para coletar dados, dois para os alunos, um sobre a bibliotecária da escola e um para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da unidade de ensino. Os dois questionários dos alunos e sobre a biblioteca são compostos de seis perguntas e o questionário dos professores foi elaborado com três questões. Esse instrumento de coleta de dados foi aplicado no próprio local da pesquisa.

No que diz respeito à análise de dados, vale ressaltar que não é fácil quantificar as respostas dissertativas provenientes dos questionários de respostas abertas e é mais complexo analisá-las. Contudo, esse modelo de questionário é melhor para fornecer dados qualitativos e tem natureza exploratória, já que permite que o respondente dê a sua opinião sem ser induzido com opções preestabelecidas, e *feedback* usando as próprias palavras fato que ajuda a descobrir oportunidades que não seriam reveladas de outra forma e a confirmar hipóteses. Além disso, proporciona resultados mais profundos.

O primeiro questionário com respostas abertas para os alunos foi aplicado logo no início da SD com o intuito de delinear a prática social inicial dos alunos 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 gênero dramático, conforme mencionado (Ver anexo C).

Não estava planejado, mas esse questionário foi respondido em duas etapas. Na primeira etapa, cada aluno recebeu uma fotocópia do questionário que foi colada no caderno de Língua Portuguesa. Em seguida, cada estudante respondeu individualmente as seis questões em folha separada e a entregou para a professora/pesquisadora. O questionário foi aplicado na aula de Língua Portuguesa, na própria sala das turmas, já que a escola não tinha sala ambiente. Vale mencionar que naquele dia alguns alunos tinham faltado devido às fortes chuvas.

Ao se analisar as repostas dos estudantes, pode-se perceber que mesmo se tratando de questões dissertativas, a maioria deles elaborou as suas respostas em torno de réplicas como ‘sim’ e ‘não’, conforme pode ser observado na figura abaixo.

Figura 1 - Respostas do questionário para alunos 1

<p><u>RESPOSTAS</u> do <u>QUESTIONÁRIO</u></p>	<p>1- Na escola eu já assisti uma peça de teatro, foi em 2017, porque a escola me convidou para assistir a peça de teatro, eu gostei de assistir porque foi engraçada.</p> <p>2- Eu nunca participei de uma peça de teatro, na escola.</p> <p>3- Na escola eu nunca li um texto que foi feito para ser encenado.</p> <p>4- Além da escola minha família nunca assistiu uma peça de teatro.</p> <p>5- Além da escola eu nunca participei de uma peça de teatro.</p> <p>6- Além da escola eu nunca li um texto que foi feito para ser encenado.</p>
1- Sim, porque os professores levaram a gente, sim, porque foi engraçado.	
2- Não	
3- Não	
4- Não	
5- Não	
6- Não	

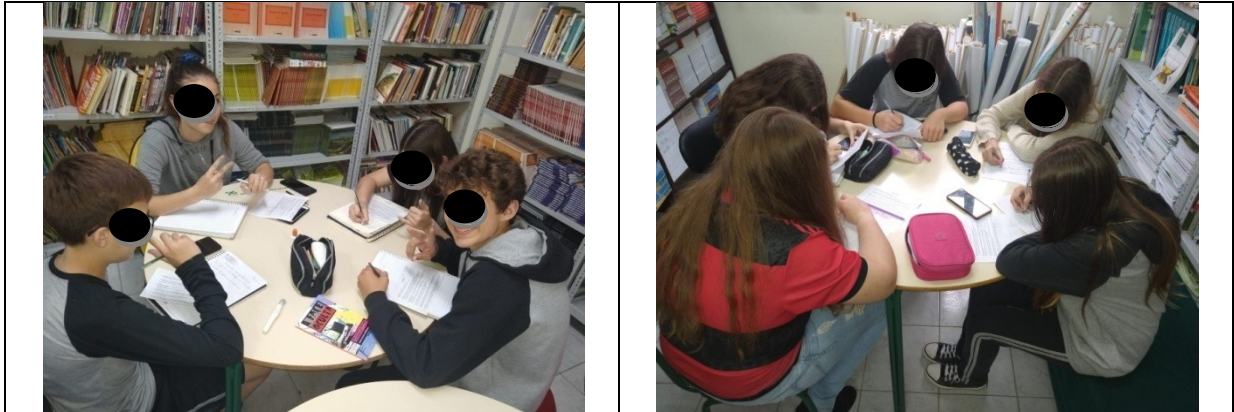
Fonte: Aluna N, 7º ano 4, (2022).

Pode-se visualizar que esse modelo de resposta adotado pela maioria dos alunos pouco revelava sobre as suas experiências. Assim, na aula seguinte, antes da aula de leitura que era geralmente realizada na biblioteca, os estudantes receberam uma nova orientação e reescreveram as suas respostas a partir das perguntas. Como alguns alunos estudavam juntos no nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de outras UEs, decidiu-se, por sugestão dos próprios discentes, que as suas réplicas seriam reelaboradas de forma coletiva, assim poderiam juntos, relembrar as suas próprias experiências.

Segundo Libâneo (2013, p. 245), “[...] o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer

do processo de ensino”. A revisão das respostas abertas e a readequação do planejamento inicial otimizou a coleta de dados e os contornos da prática social inicial. Além disso, proporcionou um momento de reescrita e de diálogo entre os estudantes, conforme pode ser observado nas imagens a seguir.

Figura 2 - Alunos do 7º ano 4 respondendo o questionário coletivamente na biblioteca.



Fonte: A autora (2022).

O segundo questionário com respostas abertas foi ditado para que os alunos copiassem em folha a parte e foi aplicado individualmente no final da SD, na sala de aula das turmas, durante a aula de Língua Portuguesa, com o objetivo de verificar, de forma geral “[...] a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou” (GASPARIN, 2012, p. 130).

A bibliotecária e os três professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da UE (um efetivo e dois ACTs⁵) tiveram a oportunidade de responder o questionário de forma individual, possibilitando a escolha do melhor espaço e horário para sua realização. Primeiramente foram contatados via *WhatsApp* e depois dialogou-se com cada um deles pessoalmente, antes de entregar a fotocópia do questionário. Vale mencionar que dois professores não deram devolutiva.

3.4.2 Observação *in loco*

A observação é um elemento fundamental nas pesquisas. Segundo Gil (2008, p. 100), “[...] desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de

⁵Admissão de professores em Caráter Temporário.

pesquisa”. Além disso, conforme mencionado, como se trata de uma pesquisa-ação, os teóricos propõem a “[...] relatividade observacional” (THIOLLENT, 1986, p. 98), segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. Vale ressaltar que nessa perspectiva o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo.

Para fazer o registro formal das observações 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. No *Professor on-line* é possível fazer os registros escolares, a chamada diária e ter informações das escolas/turmas que cada professor leciona. Além disso, ela disponibiliza calendário escolar, agenda de atividades, horário de aula, entre outras informações e opções de registros. O objetivo dessa ferramenta é tornar o sistema escolar mais ágil e dinâmico com a inclusão de dados escolares pertinentes ao estudante, bem como o conteúdo das atividades e avaliações realizadas. Optou-se por essa forma de registro, uma vez que desde a implantação dessa ferramenta, a professora/pesquisadora dessa investigação não usa mais caderno de planejamento.

Assim, nessa plataforma se registrou o planejamento e o andamento da SD, os conteúdos estudados por aula, as tarefas de casa, as avaliações, as recuperações paralelas, a frequência dos alunos e as observações da turma. Além disso, realizaram-se outras formas de registros, tais como fotografias digitais e filmagens digitais dos sujeitos da pesquisa.

3.4.3 Pesquisa documental

A utilização da pesquisa documental, segundo Gil (2008, p. 51), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. Diferencia-se por se ocupar de “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Prossegue o autor, dividindo os documentos em documentos de primeira e de segunda mão. Os de primeira mão ainda não foram analisados e os de segunda mão já sofreram alguma análise.

A pesquisa documental dessa investigação focou no Projeto Político Pedagógico (PPP) (2021) da unidade de ensino, no livro de Língua Portuguesa, *Geração Alpha* (COSTA,

2018), adotado para o 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e no texto dramático *A moratória* (1975), de Jorge Andrade. Assim, definidos os instrumentos de pesquisa e feita a coleta, passa-se para a última etapa: análise e interpretação dos dados.

4 ACHADOS DE PESQUISA

A interpretação dos dados é a principal etapa de um projeto de pesquisa. Nesse momento, apresenta-se a análise dos dados que foram coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, nesse caso, questionário com respostas abertas, observação *in loco* e a pesquisa documental, à luz do referencial teórico supracitado.

Para fazer essa análise técnica, utiliza-se a *Análise de Conteúdo*, que segundo Bardin (2016, p. 15), não é um instrumento metodológico, mas um conjunto de elementos que “[...] se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, e contempla por um lado o rigor da objetividade e do outro a fecundidade da subjetividade, por meio da inferência.

“Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37). Esse método de análise é dividido em três etapas, sendo eles: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise seleciona e organiza os materiais que formaram o *corpus* que “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126) e “[...] corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125).

Bardin (2016) afirma que conforme o interesse da análise, a pré-análise pode ser subdividida em quatro etapas, as quais não necessariamente têm de estar presentes: a leitura flutuante, primeiro contato com os documentos onde se realiza uma leitura intuitiva; a escolha dos documentos; a formulação do objetivo e das hipóteses; a referenciação da síntese dos indicadores; e, por fim, encerra-se a primeira etapa com a preparação do material. Os índices também chamados de categorias são escolhidos em função da questão norteadora, nesse caso, a pergunta é 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? Enquanto os indicadores, também chamados de

temas, são agrupados nas categorias devido à frequência em que se manifestam. Quanto aos temas levantados, eles serão alocados nas respectivas categorias.

Na segunda etapa, a exploração do material “[...] não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”. Nesse momento, é feita a codificação. Segundo Holsti (*apud* BARDIN, 2016, p. 133), “[...] a codificação é o processo pelo qual, os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Assim, todo o material selecionado é recortado em unidades de registro. A partir disso, são identificadas as palavras-chave, que agrupadas por temas, dão origem as categorias iniciais.

As categorias vão se agrupando por temas até se obter as categorias finais. Como explica Bardin (2016, p. 148 e 149), “[...] a categorização tem por primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Ver anexo C).

4.1 QUESTIONÁRIOS COM RESPOSTAS ABERTAS

Conforme exposto, 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 *feedback* usando as próprias palavras fato que ajuda a descobrir informações que não seriam reveladas de outra forma, proporcionando resultados mais profundos, conforme pode ser observado nas réplicas dos estudantes.

4.1.1 Questionário para alunos 1

As respostas abertas do primeiro questionário (Ver apêndice B) aplicado com os alunos do 7º ano 3 e 7º ano 4 revelaram a prática social inicial e local. Segundo Vasconcellos

O educador deverá entender o educando, seu ponto de vista, para saber como ajudá-lo na construção do conhecimento (seja pelo estabelecimento de contradição, pela problematização, etc.). Para isto, os educandos devem ter espaço para expressão do que sabem, pensam, sentem, a respeito do objeto de conhecimento. Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. A mobilização é

o momento de se solicitar a visão/concepção que os alunos têm a respeito do objeto (senso comum, "síncrese") (VASCONCELLOS, 1992, p. 6).

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 teatral⁶. 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, 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 [...]”.

“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 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)
 “[...] eu já assisti a uma peça de teatro no 4º ano [...]” (ALUNO Q, 7º ano 4, 2022)

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

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

teatral na igreja, há 2 anos, era Natal, a gente gostou de assistir, pois ficou muito lindo” (ALUNO L, 7º ano 4, 2022) ou ligada a eventos promovidos por outras entidades presentes naquela sociedade, como pode ser examinado nas seguintes declarações:

“[...] 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).

“[...] 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).

Apesar do teatro fazer 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 a 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 dissertaram que já tinham participado de algum tipo de encenação, contudo 56,5% afirmaram que não tinham participado. Mais uma vez, a maioria dos alunos recorreu ao uso do advérbio ‘nunca’ para exteriorizar e/ou reforçar a não participação. 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. Conforme pode ser verificado nas seguintes declarações:

“[...] Não participei, pois não tive oportunidade” (ALUNO O, 7º ano 4, 2022).

“Na escola, eu **nunca** participei de um teatro porque não me chamaram para participar” (ALUNO M, 7º ano 4, 2022, grifo nosso).

“[...] eu não fui convidada e eu tenho vergonha de participar” (ALUNO L, 7º ano 4, 2022).

“[...] não me chamaram e eu não ia querer” (ALUNO K, 7º ano 4, 2022).

“[...] **nunca** quis participar por motivos como vergonha, falta de vontade e oportunidade” (ALUNO G, 7º ano 4, 2022, grifo nosso).

“[...] **nunca** tive oportunidades e sinto vergonha” (ALUNO F, 7º. ano 4, 2022, grifo nosso).

“[...] não tive oportunidade” (ALUNO B, 7º ano 4, 2022).

“[...] **nunca** tive interesse de participar, tinha vergonha” (ALUNO T, 7º ano 3, 2022, grifo nosso)

“[...] eu tinha vergonha” (ALUNO S, 7º ano 3, 2022).

“[...] nenhum professor trabalha a matéria” (ALUNO V, 7º ano 3, 2022).
 “[...] eu tenho vergonha” (ALUNO O, 7º ano 3, 2022).
 “[...] **nunca** tive oportunidade” (ALUNO K, 7º ano 3, 2022, grifo nosso).
 “[...] sempre tive muita vergonha de subir em palco” (ALUNO F, 7º ano 3, 2022).
 “[...] não tive oportunidade de participar” (ALUNO C, 7º ano 3, 2022).
 “Não participei porque não teve peça teatral na escola” (ALUNO B, 7º ano 3, 2022).

Ao serem questionados sobre se para além da escola, eles já tinham participado de uma apresentação teatral, os números se repetem, sendo que 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).
 “Eu já participei na igreja, quando eu era menor” (ALUNO L, 7º ano 3, 2022).
 “Eu já participei, eu era o bebê, foi na igreja, era uma peça de teatro sobre o nascimento de Jesus, eu fui o menino Jesus e minha mãe a Maria, eu acho que eu não devo ter gostado, pois era um bebê” (ALUNO I, 7º ano 4, 2022).
 “[...] ela aconteceu na igreja na véspera de Natal, dia 24 de dezembro. Eu participei porque me chamaram, porém não gostei de participar, pois eu praticamente não fiz nada” (ALUNO K, 7º ano 4, 2022).
 “[...] por causa da catequese, há um ano, eu fui obrigado, gostei mais ou menos porque foi legal, pensei que ia ser ruim” (ALUNO L, 7º ano 4, 2022).

Alguns alunos que declararam que não tinham 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, grifo nosso), “Nunca tive **oportunidade** [...]” (ALUNO F, 7º ano 3, 2022, grifo nosso), “[...] nunca tive **oportunidade** e nunca iria, recusaria todas por ter muita vergonha” (ALUNO F, 7º ano 4, 2022, grifo nosso), 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, grifo nosso).

Ao serem interrogados sobre se na escola eles tinham já 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 optaram por socializar as suas experiências relacionadas à leitura do gênero dramático, omitindo as demais possibilidades (escritura e retextualização). Assim, 76,1% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que ainda não tinham lido uma obra do gênero dramático na escola, para isso, mais uma vez, usaram o advérbio ‘nunca’ para exteriorizar e/ou reforçar a falta de experiência.

Ao serem indagados sobre se para além da 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, 78,3% dos estudantes afirmaram que não tiveram contato com esse gênero textual para além dos muros da escola.

Assim, esse questionário com perguntas abertas contribuiu para que se 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, experimentaram a respeito do objeto de conhecimento, proporcionando um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento deles.

4.1.2 Questionário para alunos 2

Conforme citado, 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).

As respostas abertas do segundo questionário⁷ (Ver apêndice E) que também foi aplicado com as duas turmas revelaram o novo grau de conhecimento a que chegaram. Ao se analisar as réplicas deles têm-se o seguinte panorama.

Ao serem questionados sobre se tinham lido a obra integralmente, 47,7% dos alunos afirmaram que leram o texto integralmente e 43,2% dissertaram 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 são complexos, pois com a incidência de jovens que passam mais de quinze horas na

⁷ 9,1% dos alunos faltaram (2 de cada turma).

frente do computador, a literatura se tornou algo prático e básico para o estudante, já que é mais fácil ler um resumo de um livro do 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 concluiu a leitura e 63,6% do 7º ano 4. Esse dado surpreendeu, uma vez que conforme relatado no perfil dos sujeitos da pesquisa, justamente o 7º ano 4 era a turma que apresentava mais dificuldades em relação aos estudos escolares. Vale ressaltar que essa pergunta com resposta aberta, num próximo momento de pesquisa, 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.

Ao serem interrogados sobre quais foram os 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. 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, conforme pode ser observado nas réplicas abaixo.

“**Aprendemos** a interpretar o que lemos, a organizar o cenário, as falas, os figurinos” (ALUNO A, 7º ano 3, 2022, grifo nosso).

“**Aprender** a lidar com o medo e se divertir” (ALUNO H, 7º ano 3, 2022, grifo nosso).

“**Aprender** a apresentar uma peça de teatro e a encenar” (ALUNO I, 7º ano 3, 2022, grifo nosso).

“[...] você **aprende** como que é feito um teatro” (ALUNO J, 7º ano 3, 2022, grifo nosso).

“[...] é **aprender** ...” (ALUNO Q, 7º ano 3, 2022, grifo nosso).

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

“[...] eu **aprendi** a trabalhar com a peça teatral” (ALUNO S, 7º ano 3, 2022, grifo nosso).

“[...] **aprender** coisas novas” (ALUNO N, 7º ano 3, 2022, grifo nosso).

“**Aprender** a decorar os textos” (ALUNO N, 7º ano 4, 2022, grifo nosso).

“[...] entender melhor os diálogos” (ALUNO S, 7º ano 4, 2022).

“Consegui entender mais os diálogos” (ALUNO B, 7º ano 4, 2022).

Além disso, pode-se perceber na síntese 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, grifo nosso).

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

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

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

“[...] 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, grifo nosso).

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

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

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), “Trabalhar em equipe” (ALUNO O, 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 numa arte que envolve o indivíduo na sua totalidade, pois, de acordo com a 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, conforme pode ser notado nas exposições abaixo.

“[...] é bem legal e divertido” (ALUNO C, 7º ano 3, 2022).
 “[...] é a experiência” (ALUNO F, 7º ano 3, 2022).
 “[...] é fazer coisas novas” (ALUNO P, 7º ano 3, 2022).
 “[...] foi uma experiência nova, muito boa, [...] eu me encontrei no teatro” (ALUNO L, 7º ano 4, 2022).
 “[...] o conceito de experimentar algo novo” (ALUNO H, 7º ano 4, 2022).
 “[...] é que eu me diverti” (ALUNO E, 7º ano 4, 2022).
 “[...] me diverti” (ALUNO J, 7º ano 4, 2022).
 “[...] me diverti bastante e foi bem diferente” (ALUNO G, 7º ano 4, 2022).

Ao serem indagados sobre quais foram os 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).
 “[...] medo e muito nervosismo” (ALUNO H, 7º ano 3, 2022).
 “[...] quando a gente vai se apresenta, ficamos nervosos” (ALUNO J, 7º ano 3, 2022).
 “[...] Nervosismo e ansiedade para apresentarmos” (ALUNO K, 7º ano 3, 2022).
 “[...] insegurança e falta de preparo” (ALUNO M, 7º ano 3, 2022).
 “Nervosismo” (ALUNO O, 7º ano 3, 2022).
 “O nervosismo” (ALUNO R, 7º ano 3, 2022).
 “[...] fiquei muito nervosa” (ALUNO G, 7º ano 4, 2022).
 “[...] fiquei nervoso e esqueci as falas” (ALUNO J, 7º ano 4, 2022).
 “[...] eu estava nervosa e ansiosa” (ALUNO K, 7º ano 4, 2022).
 “[...] nervosismo e a vergonha” (ALUNO S, 7º ano 4, 2022).
 “[...] eu fiquei nervosa” (ALUNO E, 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).
 “Decorar as falas e apresentar na frente de outra turma [...]” (ALUNO O, 7º. ano 4, 2021).

“[...] decorar as falas e apresentar na frente de outras pessoas” (ALUNO P, 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 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 é a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos. 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).

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 abaixo 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).
- “Poderia ser mais rápido” (ALUNO C, 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 encenação e a apresentação [...]” (ALUNO I, 7º ano 3, 2022).
- “[...] a emoção” (ALUNO J, 7º ano 3, 2022).
- “Os preparativos e a atuação” (ALUNO M, 7º ano 3, 2022).
- “O cenário e a apresentação” (ALUNO N, 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).
- “[...] o cenário” (ALUNO Q, 7º ano 3, 2022).
- “O cenário poderia melhorar bastante” (ALUNO R, 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).

Ao serem questionados 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, onde 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, grifo nosso).
 “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, grifo nosso).
 “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, mas pode-se perceber que há uma diferença entre as justificativas apresentadas de uma turma para outra.

Os alunos do 7º ano 3 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) 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, grifo nosso).

Já os estudantes do 7º ano 4 alegaram que não se engajariam mais porque simplesmente não gostaram de participar da dramatização “[...] porque eu não gostei” (ALUNO Q, 7º ano 4, 2022), porque não gostaram de se apresentar “Não, pois não gosto de me apresentar para outras pessoas” (ALUNO C, 7º ano 4, 2022) “[...] não gosto de me apresentar” (ALUNO K, 7º ano 4, 2022), porque gostaram de tudo, menos da parte de participar “[...] não gostei da parte de participar” (ALUNO D, 7º ano 4, 2022), “Não, pois dá muito trabalho e eu não gosto de me apresentar” (ALUNO T, 7º ano 4, 2022) e/ou porque não gostam de teatro “[...] não gosto muito de teatro” (ALUNO E, 7º ano 4, 2022).

Contudo, 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), “[...] porque eu sou meio **tímido** e me sinto **nervoso**” (ALUNO F, 7º ano 4, 2022) e “[...] por causa do **nervosismo**” (ALUNO S, 7º ano 4, 2022). 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.

Conforme referido, Calzavara 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 o 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.

Ao serem interrogados sobre quais foram as suas impressões pessoais, ou seja, as 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).
 “[...] legal e divertida” (ALUNO T, 7º ano 4, 2022).

E 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).
 “Horrível [...]” (ALUNO L, 7º ano 3, 2022).
 “Não gostei muito” (ALUNO Q, 7º ano 3, 2022).
 “Nada” (ALUNO S, 7º ano 3, 2022).
 “[...] 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 a aprendizagem e/ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

4.2 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, realizaram-se outras formas de registros, tais como fotografia digital e filmagem digital.

4.2.1 Professor on-line

A maioria das observações foi anotada no *Professor on-line*. Nessa plataforma se registrou o planejamento e o andamento da SD, os conteúdos estudados por aula, as tarefas de

casa, as avaliações, as recuperações paralelas, a frequência dos alunos e as observações de cada uma das turmas.

Dentro da aba ‘Agenda’, digitou-se na sub-aba ‘Avaliações’ as notas referentes aos mapas mentais e aos cartazes elaborados pelos alunos e duas notas referentes à apresentação da peça de teatro, uma para o processo, uma vez que Cosson (2021) afirma que quando o professor de Língua Portuguesa decide trabalhar a dramatização de um texto, o seu foco deve ser o processo e não apenas a apresentação, e uma para a apresentação final, dado que as orientações pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina afirmam que como a disciplina de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tem uma carga horária de quatro aulas semanais, deve-se ter o registro de no mínimo quatro notas por trimestre; na sub-aba ‘Tarefas’ publicou-se as tarefas de casa para os alunos fazerem de uma semana para outra, visto que as aulas de LP dos sujeitos da pesquisa se concentravam na quinta-feira e sexta-feira.

Na sub-aba ‘Plano da Sequência Didática’ postou-se o plano da SD que, de acordo com as normativas vigentes daquele momento, podia ser elaborado e postado de 35 em 35 dias. Vale mencionar que mesmo que a SD foi elaborada segundo a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Gasparin (2012), para ser disponibilizada nessa sub-aba e ser aprovada pela equipe pedagógica da escola, ela teve que ser reformulada, segundo o modelo proposto pelo local da pesquisa e de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) e o CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

Além disso, dentro da aba ‘Diário Digital’, na sub-aba ‘Diário de Classe’ escreveu-se o andamento dos quatro conteúdos ministrados, algumas observações mais genéricas e organizações estabelecidas coletivamente, como os grupos e seus respectivos membros e planos que iriam estudar para encenar, sinalizando as páginas de início e fim; na sub-aba ‘Observação da turma’ anotou-se as observações mais particulares com nomes de alunos, pois elas não ficam disponíveis para os escolares e a prática social inicial dos alunos em relação a vivência do conteúdo, isto é, o que já sabiam sobre o tema a ser trabalhado e o que gostariam de saber sobre o novo assunto em pauta; e na sub-aba ‘Faltas por dia’ fez-se o registro da frequência.

4.2.2 Mapa mental

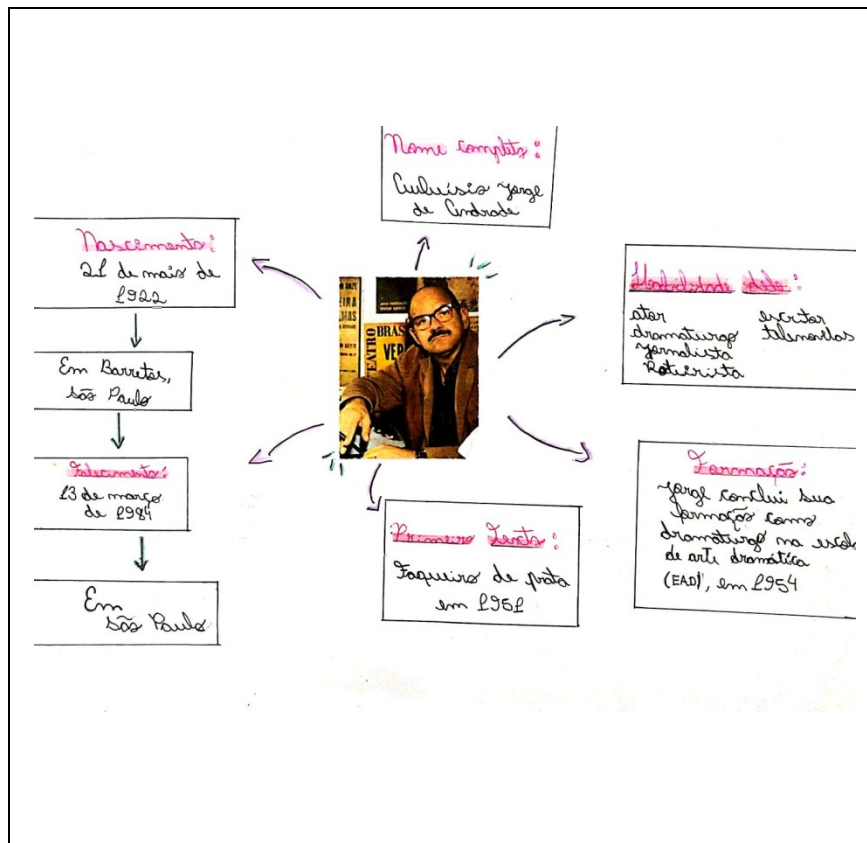
O mapa mental pode ser compreendido como uma ferramenta que ajuda a gerir informações, ou seja, é uma maneira de simplificar a compreensão de um tema, relacionar conteúdos, revisar dados ou mesmo registrar ideias. Esse método foi criado ainda na década de 1970 por Tony Buzan. Sendo psicólogo e escritor, 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 conteúdo biografia de Jorge Andrade.

De acordo com o planejamento da SD, 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 um vídeo (Ver quadro 5) e, em seguida, compararam os achados da pesquisa feita por eles mesmos com o conteúdo do vídeo e partiram para a elaboração do mapa metal.

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 (Ver figura 3). Esse momento foi bem significativo para que os discentes percebessem 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.

Figura 3 - Mapa mental.



Fonte: Aluno, 7º ano, (2022).

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

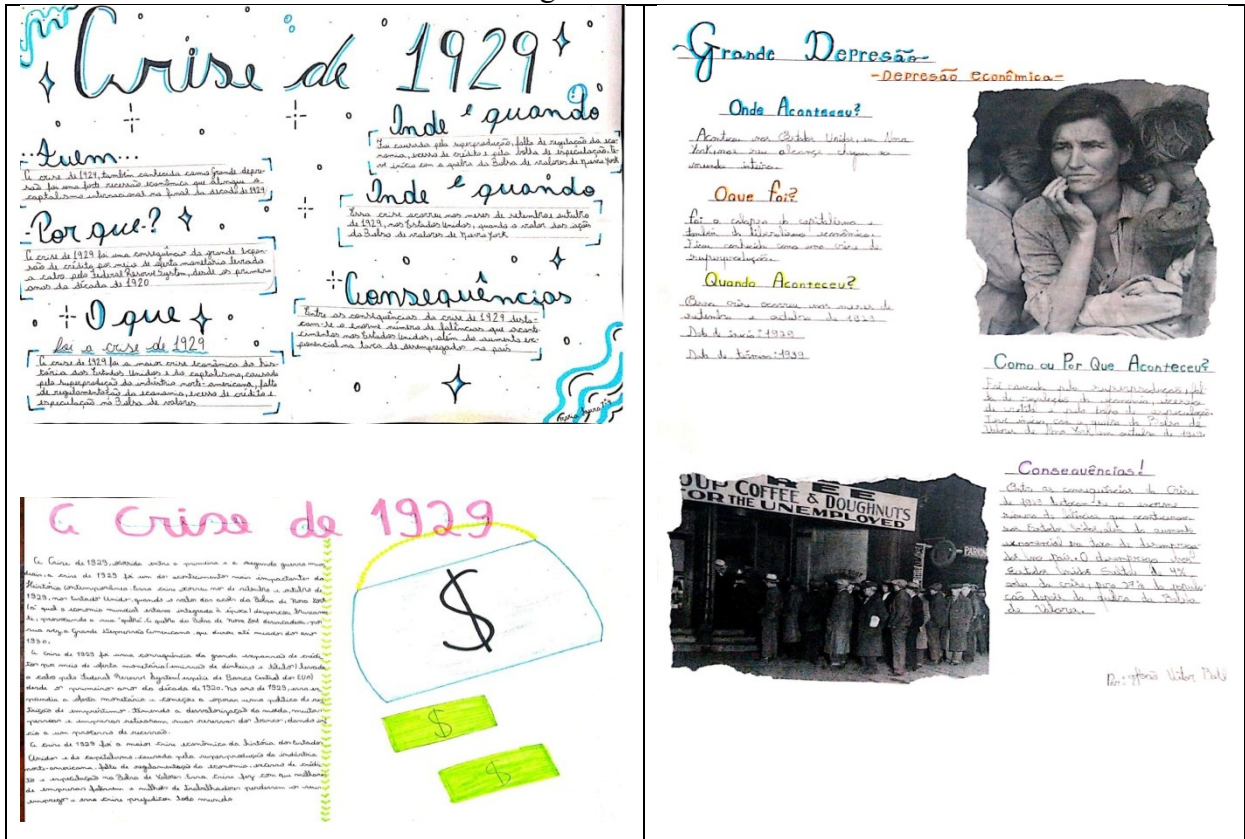
4.2.3 Cartaz

Consoante com o planejamento da SD, 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 dois vídeos, um sobre a crise em si e outro sobre como a crise afetou a economia brasileira (Ver quadro 5). 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 4 - Cartazes.



Fonte: Alunos (2021).

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).

4.2.4 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, que aconteciam antes de iniciar a aula de leitura, que *A moratória* não era o gênero favorito deles e, naquele momento, isso era preocupante. Por exemplo, o aluno G 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 (Ver anexo A), 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 os próximos passos da SD que seria a dramatização.

Assim, depois de lerem a autobiografia individualmente e coletivamente, aquele momento vivido por Jorge Andrade foi encenado, no improviso e de forma voluntária por cinco alunos.

Figura 5 - A primeira encenação.



Fonte: A autora (2022)

Dessa forma, a turma vivenciou na pele a tragédia que Jorge Andrade e sua família viveram e entenderam 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 de Andrade e sua família e, ao mesmo tempo, Jorge Andrade e sua família apoderaram-se dos estudantes.

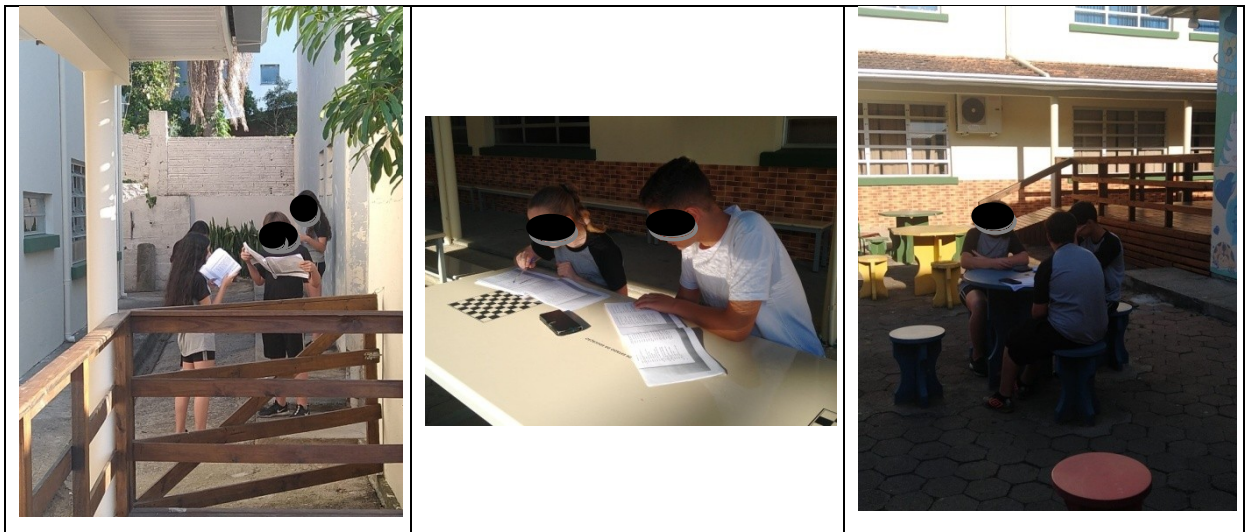
Depois de ter esgotado o tempo determinado para realizarem a tarefa de ler a obra integralmente, os alunos se reuniram em grupos e por afinidade. Em consenso, eles decidiram quem iria encenar e quem iria se responsabilizar pelo cenário, efeitos sonoros e de luz. Em seguida, os grupos que iam encenar, 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 de personagens e gênero dos personagens, pois alguns discentes se recusavam em ser um personagem com gênero diferente do seu. Os grupos e os planos escolhidos foram registrados na plataforma *Professor on-line*, assim, todos podiam consultar a organização estabelecida. Finalizada essa etapa, iniciaram-se os ensaios.

Conforme mencionou Granero (2020), o que dificultou o desenvolvimento do teatro nessa 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 espaço para guardar o cenário, os objetos e os figurinos também emperraram o andamento da SD e readequações foram necessárias.

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 (Ver figura 6). 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.

Figura 6 – Os ensaios livres.



Fonte: A autora (2022).

Os ensaios guiados foram conduzidos dentro da própria sala de aula da turma. Num primeiro momento, sem cenário e depois com algumas mobílias e objetos (Ver figura 7). 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 àquelas relacionadas à movimentação dos personagens no cenário.

Figura 7 – A evolução dos ensaios

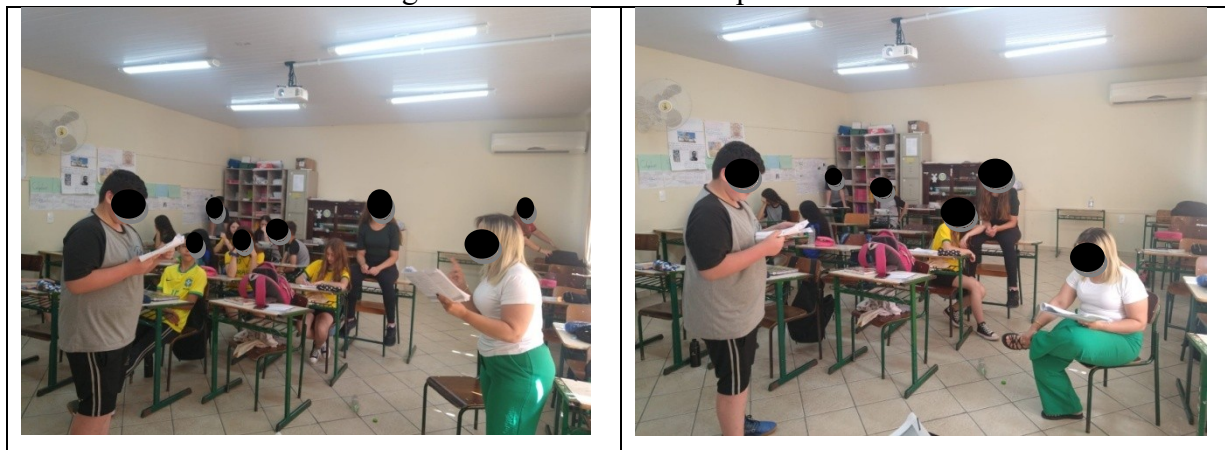


Fonte: A autora (2022).

Outro momento bem relevante vivenciado pelos alunos em um dos ensaios foi a atuação da segunda professora de turma, pois, como mencionado, a turma era faltosa, assim, tinha sempre um grupo desfalcado. Então, como era um diálogo entre o pai e o filho, ela

aceitou o desafio e contracenou com um dos estudantes, o desempenho dos dois foi tão fascinante que a maioria dos discentes do 7º ano 4 parou para assistir o ensaio, conforme pode ser visualizado nas figuras abaixo.

Figura 8 - Ensaio com a professora.



Fonte: A autora (2022)

Além da falta de estrutura, outros desafios surgiram nos 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. Por exemplo, no gênero narrativo o cenário, a ação, a cena e o nome dos personagens vão se desenhando conforme o leitor vai realizando a leitura, já no gênero dramático esses elementos são fixados pelas rubricas⁸, também conhecidas como didascálias e apresentados de imediato ao leitor. Assim, primeiramente o aluno atuou como leitor, depois teve que atuar como ator e compreender na prática a função das rubricas, dado que nos primeiros ensaios guiados, muitos discentes liam as rubricas em voz alta 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

⁸Essas indicações cênicas que aparecem destacadas, geralmente, entre parênteses e, junto ao discurso direto, compõem os conteúdos do texto dramático e servem para orientar o ator durante a encenação de um texto

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 encaixar o aluno que tinha diagnóstico 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 todos os planos escolhidos e criar em um deles um novo personagem e suas respectivas falas para encaixá-lo na apresentação final.

4.2.5 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 e versa, mas em semanas alternadas.

O dia das apresentações foi um dia em que houve uma mistura de razão com emoção. Os alunos estavam, dentro das suas possibilidades, preparados. O grupo responsável pela montagem do cenário tinha montado o cenário e organizado a sala para receber o público antes do horário de início da aula, os demais estudantes que iam atuar 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 realizarem as apresentações.

Figura 9 - A apresentação.



Fonte: A autora (2022).

Mas na hora da apresentação, 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 demorado do texto como base para fazer as falas, no esquecimento das falas e na exploração do espaço cênico. Tudo normal para quem estava fazendo isso pela primeira vez, dado que 37% dos discentes haviam afirmado que não tinham assistido a uma peça de teatro na escola e 56,5% não tinham participado de uma apresentação teatral, como revelou a prática social inicial.

4.3 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental dessa investigação focou na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) (2021) do local da pesquisa, do livro didático de Língua Portuguesa, *Geração Alpha* (COSTA, 2018), do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e da peça de teatro *A moratória* (1975), de Jorge Andrade.

4.3.1 O Projeto Político Pedagógico

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2021) reúne os objetivos, metas e diretrizes da escola, deve ser elaborado de forma colaborativa, dando voz a todos os envolvidos. É um documento que garante a autonomia para as instituições de ensino em relação à proposta de orientação de suas práticas educacionais, podendo incluir desde a proposta curricular até a gestão administrativa. Nesta

etapa da pesquisa documental, buscou-se observar o tratamento dado ao desenvolvimento da leitura, da formação de leitores e do teatro, e à biblioteca da UE nesse documento.

Em relação à leitura, à formação de leitores e ao desenvolvimento de práticas teatrais, pode-se perceber que o PPP (2021), no que diz respeito aos Anos Finais do Ensino Fundamental, já incorporou, na disciplina de Língua Portuguesa, as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) e do CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

Além de um ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, o PPP (2021) apresenta dezoito metas e ações a serem alcançadas pela instituição. Essas metas vêm acompanhadas de um planejamento a ser executado pela gestão 2020 - 2023. Das dezoito metas elencadas, uma está voltada para o desenvolvimento da leitura e do teatro, sendo ela: “META 16 - Preconizar metodologias que valorizam a leitura, escrita, interpretação e cálculo desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (PPP, 2021, p. 119). Para alcançar a citada meta, o documento propõe, na dimensão pedagógica, o desenvolvimento das seguintes atividades:

[...] Realizar atividades culturais, baseadas em obras literárias infantis caracterizando a sala de aula para que as crianças possam além de ler, fazer a **dramatização das histórias lidas para as demais séries**, incentivando dessa forma a **leitura, o teatro e a autonomia**; [...] (PPP, 2021, p. 119, grifo nosso).

Ao se finalizar a leitura desse documento, pode-se constatar que a escola não possui um projeto específico, institucional e coletivo de incentivo à leitura, à formação de leitores e ao teatro formalizado, fato que pode ser confirmado por meio do questionário com respostas abertas que foi aplicado com os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da UE.

[...] além da leitura compartilhada que acontece de forma rotineira durante as aulas, desenvolvi um projeto de leitura em que os estudantes foram à biblioteca escolheram um livro do gênero preferido de cada um com o objetivo de ler e interpretar, pois deveriam escrever em seus “diários de leitura” sempre após lerem. Bem como nas quartas e quinta feiras-feiras os estudantes têm a oportunidade de irem em duplas até a biblioteca pegar, trocar e devolver livros (PORFESSOR A, 2022).

De forma geral, pode-se inferir que o trabalho desenvolvido por parte do corpo docente, se restringe a ações individuais, que se resumem em acompanhar as turmas até a biblioteca semanalmente e lá, sem indicação e orientação, os alunos escolhem o livro que levarão para casa para fazer a leitura. Fato que é reforçado pela professora responsável pela

biblioteca “Embora estejamos em tempos difíceis de fazer com que o aluno goste de ler, vários professores incentivam a leitura durante as aulas, estimulando os alunos para que possam escolher os livros que mais lhes interessa” (PROFESSORA B, 2022).

Além disso, ao serem questionados sobre se incentivam o desenvolvimento de práticas teatrais, o docente afirma que

Sim, porém neste ano não pude executar a atividade proposta devido ao tempo (aulas restantes). A atividade seria desenvolver um trailer das principais obras do Realismo e Naturalismo com os estudantes do 2.º ano do EM, após lerem as obras “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, “Dom Casmurro” e “O cortiço” e então eles fariam trailers como os filmes. A proposta também era usar as plataformas digitais desenvolvendo as competências de Repertório Cultural e Cultura Digital. (PROFESSOR A, 2022).

Pode-se observar que, conforme citado na problemática, o “[...] número insuficiente de aulas” (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 6) da disciplina de Língua Portuguesa emperra o desenvolvimento do teatro na escola. Ademais, o professor confirma que seus planejamentos tanto em relação aos estudos literários quanto em relação ao desenvolvimento do teatro focam os discentes dos EM. Deduz-se que, de certa forma, ele repete as orientações apresentadas nos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Em relação à biblioteca, de acordo com PPP (2021),

[...] é um ambiente que reúne o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, através de títulos, periódicos, jornais do Diário Catarinense e A Notícia e revistas, dentre outros, potencializa-se na materialidade que transforma a substância conhecimento em energia que deve mover e transformar o processo de apropriação de conhecimento (PPP, 2021, p. 101).

Pode-se perceber que a redação desse documento, em relação ao acervo disponível na biblioteca, encontra-se desatualizado, apesar do PPP (2021) ter que sofrer atualizações anuais, visto que, periódicos, jornais e revistas, devido ao desenvolvimento das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), são, em sua maioria, veiculados digitalmente.

O PPP (2021) afirma que é atribuição do Assistente Técnico Pedagógico (ATP) “auxiliar na administração e organização das bibliotecas escolares” (PPP, 2021, p. 74), entretanto, ela é organizada por uma professora efetiva 40h, formada em pedagogia que, segundo o PPP (2021) foi readaptada na biblioteca, mas que na prática, assumiu outras atividades na secretaria da escola, por isso, esse ambiente não está sempre aberto e disponível

para os estudantes, “[...] é aberta ao público escolar apenas dois dias por semana” (PROFESSORA B, 2022).

Sem formação acadêmica para tal função, a atuação dessa profissional se restringe a organização do espaço físico, ao registro dos livros novos e das obras que são emprestadas e/ou devolvidas pelos alunos. Quanto à organização da biblioteca escolar, o PPP (2021) afirma que

[...] organizar-se-á de acordo com os métodos da biblioteconomia contemporânea. A catalogação far-se-á conforme o código da catalogação Anglo-Americana, com o sistema de ficha única. Qualquer modificação poderá ser feita no sistema adotado, desde que vise melhoria no atendimento aos usuários da biblioteca (PPP, 2021, p. 102)

Contudo, vale ressaltar que na prática, todo o serviço de registro das obras é feito manualmente em um caderno e o controle de entrada e saída de livros é feito em fichas pautadas e organizadas em fichário de mesa pela responsável, conforme descrito pela professora “A biblioteca não é informatizada. O empréstimo das obras é feito manualmente, anotando nome, data e turma, se for aluno, com prazo de devolução” (PROFESSORA B, 2022).

Quanto ao acervo, pode-se afirmar que a biblioteca possui uma quantidade significativa de obras.

Nossa biblioteca possui um número significativo de obras, entretanto não sabemos a quantidade exata. Os acervos são originários, na maior parte, do MEC e PNLD e uma parte adquirida pela escola através do PDDE. Sempre que necessário ou solicitado obras por algum professor é feita aquisição de novas obras já que a idéia central deste recinto é desenvolver e fomentar a leitura e a informação dos alunos matriculados (PROFESSORA B, 2022).

O documento também afirma que “[...] não há restrição de empréstimo de livros para os usuários” (PPP, 2021, p. 82), mas na prática, os estudantes só podem retirar as obras de acordo com as recomendações indicadas no livro e faixa etária. Exceções são abertas apenas com autorização formal dos pais.

4.3.2 O livro didático

Não é foco dessa investigação analisar livros didáticos de Língua Portuguesa, entretanto, conforme aludido na problemática, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, em contexto de escola pública, se dá, em sua maioria, a partir da utilização do livro didático, que pode ser retratado, predominantemente, pelo seu caráter normativo e conceitual, privilegia o estudo da morfologia, da ortografia, da sintaxe e a interpretação de textos, principalmente de excertos de textos, dando pouco espaço para o gênero teatral, a retextualização e a proposição de encenação de peças teatrais. Esse problema motivou o interesse de verificar o tratamento dado ao gênero dramático pelo material escolhido pela UE.

O livro didático adotado pela escola para ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais é a coleção *Geração Alpha* (COSTA *et al.* 2018). Quanto ao tratamento didático dado ao teatro, identificou-se no volume do 7º ano um capítulo dedicado ao gênero.

A obra explorada é a peça teatral brasileira *A moratória* (1975), de autoria do dramaturgo Jorge Andrade, contudo o livro didático apresenta para os alunos apenas um fragmento do primeiro ato (Ver anexo B). O manual do professor disponibiliza orientações para serem desenvolvidas com os estudantes antes, durante e depois da leitura do excerto. Além do mais, a obra didática propõe uma sequência de exercícios para entender o texto, o contexto de produção e a linguagem do texto com o objetivo de, de acordo com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), desenvolver as competências específicas 03, 07 e 09 e duas habilidades do campo artístico-literário.

EF67LP28 - Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 169).

EF67LP29 - Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência. (BRASIL, 2017, p. 169).

Ao se analisar os exercícios propostos, pode-se perceber que a maioria deles propõe atividades “sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras cobranças; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercícios”

(ANTUNES, 2021, p. 28). Esse material didático recomenda uma leitura “[...] cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto” (ANTUNES, 2021, p. 28).

Ao finalizar o capítulo, o material didático sugere a escrita de um texto dramático. Para a realização dessa tarefa, o manual do professor oferece orientações sobre a proposta, o planejamento e elaboração do texto, a avaliação e reescrita do texto e a circulação a fim de, de acordo com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), desenvolver as competências específicas 03, 05 e 09 e uma habilidade do campo artístico-literário e uma do campo jornalístico-midiático:

EF69LP50 Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (BRASIL, 2017, p. 159)

EF69LP55 Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito lingüístico (BRASIL, 2017, p. 161)

Como pode-se observar, o livro didático está organizado de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), baseando-se no desenvolvimento de competências e habilidades. Explora o texto literário como pretexto para responder questões objetivas e subjetivas e, como mote e modelo ideal para desenvolver a produção de texto a partir de fragmento, apresentando assim um plano de aula orientado a partir de uma visão reducionista do trabalho do professor, visto que a prática docente se restringe a cumprir o planejamento apresentado, à regência e à avaliação da escrita dos alunos. O excerto textual se adéqua aos exercícios, fato que pouco contribui para a formação de leitores e desenvolve de práticas teatrais. Além disso, pode-se visualizar um descompasso entre os exercícios propostos e as habilidades elencadas.

Nesse contexto o aluno é colocado na posição de ledor, ou seja, sujeito que se relaciona apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las. O texto é apresentado como uma “[...] tábula rasa, exposição sem mistérios das poeiras do mundo” (PERROTTI, 1999, p. 32).

É importante ressaltar que, de certa forma, é mais prático e cômodo para o professor fazer a leitura prévia e desenvolver o ato de ler com obras mais curtas como crônicas, contos e fábulas, visto que esses gêneros exigem pouco tempo, tanto dos professores quanto dos

alunos, para se realizar a leitura. Já os textos mais longos como romances, novelas e outros gêneros literários de maior extensão demandam mais tempo dos professores e dos alunos para se realizar a leitura prévia, que muitas vezes não pode ser concluída no horário de expediente e/ou de aula e nem em casa devido à sobrecarga de trabalho, fato que, de certa maneira, ‘obriga’ o professor a explorar e se contentar com os fragmentos textuais desses gêneros, conforme proposto pelo livro didático analisado.

4.3.3 O texto

Também não é escopo dessa investigação analisar a peça teatral *A moratória* (1975), de Jorge Andrade, mas essa era a obra fragmentada e explorada pelo livro didático dos sujeitos da pesquisa, conforme citado, fato que gerou o interesse em conhecê-la e lê-la integralmente. A pesquisa se iniciou com a busca do texto em PDF na *internet*, visto que a biblioteca do local da pesquisa não tinha esse título no seu acervo. De posse do PDF da peça teatral, enquanto se lia ela, fez-se uma busca pela contextualização do livro e críticas construídas que estavam disponíveis na rede.

Além desse texto, outra peça teatral também foi investigada, na perspectiva de ser usada na SD, *A Pena e a Lei* (2018), de Ariano Suassuna. Essa obra foi distribuída pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário, que é o programa destinado a avaliar e a disponibilizar obras literárias de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, é indicada para ser lida do 6º ao 9º ano e por isso estava disponível na biblioteca da escola.

Além disso, o livro *A moratória* (1975) disponibilizava nos elementos pré-textuais, uma lista das 27 melhores obras do teatro moderno, sendo que *A moratória* (1975) era a oitava obra elencada e *A Pena e a Lei* (2018) era a vigésima primeira. Finalizada as leituras e as pesquisas, decidiu-se que o texto teatral que seria lido, estudado, contextualizado e teatralizado pelos alunos, segundo a SD, que é o produto educacional dessa investigação, seria *A moratória* (1975), de Jorge Andrade.

A peça escolhida é ambientada em dois momentos - os anos de 1929 e 1932, antes e depois do desastre econômico, a estrutura dramática intercala cenas na casa da fazenda e

cenar na pequena casa da cidade, onde a família passa a viver dos modestos ganhos dos filhos, especialmente de Lucília, que se torna costureira. Nessa peça, o autor deixa parte da capacidade interpretativa para os possíveis atores, nesse caso, aos alunos que deram vida aos diálogos e às situações.

Além dos conflitos de personagens, a peça retrata, de forma bem explícita, a prática social nacional, em relação à decadência da elite do café após a crise de 1929, acompanhada pela Revolução de 1930, encabeçada por Getúlio Vargas e a elite gaúcha. Para enriquecer o assunto, enfoca a crise da sociedade patriarcal rural e os indícios de um processo lento e definitivo de mudanças sociais na estrutura da sociedade paulista, focalizadas na inserção da mulher no mercado de trabalho, no deslocamento do centro econômico-social para as cidades e na formação do proletariado urbano.

As personagens compõem um conjunto familiar, no qual se relacionam, nem sempre de forma totalmente amigável, como é o caso de Joaquim (pai) e Marcelo (filho). Olímpio aparece nos dois planos: como o noivo excluído, inicialmente, e depois, como a única esperança de salvação da família. Lucília, antes simples moça submissa, oscila para um grau superior, no qual assume a chefia financeira da casa e é a sucessora do pai.

Assim, a história, se analisada temporalmente, reduz-se ao período de 1929 a 1933, marcado pelos seguintes fatos: a iminência de perder a fazenda, a perda da fazenda, o empobrecimento da família e o agravamento das tensões familiares em decorrência de tal fato, a mudança para a cidade (êxodo rural), em uma casa pequena e modesta, a decadência completa, causada pela não aprovação da nulidade do processo da moratória que possivelmente viria a ser decretada pelo Governo Provisório.

Essa obra retrata em igual peso as qualidades e os defeitos de toda uma classe social. Sentimento de exaltação da dignidade via trabalho, confiança nos negócios e solidariedade familiar faziam parte de uma vida antes da crise. Preconceitos, orgulho, raiva dos familiares ricos, teimosia baseada nos hábitos antigos, incapacidade de educar filhos e de aceitar a nova ordem social a qual pertencem na pós-crise do café e falência do capitalismo são explorados no enredo.

De certa forma, essas personagens continuam a reencarnar-se até os dias de hoje. Segundo Monte (2016, p. 329) essa peça teatral “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 a produção crítica que, a partir de 1950, abandona

de vez o ideal do país novo”, por tanto, configura-se 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 que deveria ser lida integralmente e dramatizada, em vez de deixar que os sujeitos da pesquisa a escolhessem por livre e espontânea vontade, pois segundo Saviani e Duarte (2021, p. 100) “[...] não se pode deixar as 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”.

Pode-se perceber que essa etapa da pesquisa documental foi bem importante para ajudar a professora/pesquisadora na seleção dos textos, na elaboração e aplicação da SD, já que ela também não conhecia as obras investigadas e não possui formação na área cênica.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa analisou, dentro das possibilidades, 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. Esse processo foi realizado basicamente em três etapas.

Na primeira etapa, elaborou-se uma revisão sistemática de literatura de dissertações que discorreram sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatral e/ou dramático, no repositório do PROFLETRAS – Rede Nacional. Por meio dessa breve revisão, averiguou-se que há carência de propostas que tem seu maior interesse no próprio acontecimento, no instante da experiência, como é o caso do teatro e do processo de formação de leitores.

Na segunda etapa, problematizou-se como a leitura, a literatura, a formação de leitores e o teatro são abordados nos documentos oficiais e orientadores do currículo escolar brasileiro. Por meio desse processo, constatou-se que os PCN (BRASIL, 1997) têm como finalidade a formação de um leitor competente, a BNCC (BRASIL, 2017) um leitor fruidor e o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) um leitor proficiente.

Além disso, observou-se que a leitura, a literatura, a formação de leitores e o teatro são abordados na parte teórica da BNCC (BRASIL, 2017), na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, contudo a formação de leitores é elencada como objeto de conhecimento para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não é elencada para os Anos Finais.

Ademais, constatou-se que das 185 habilidades a serem desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa poucas estão voltadas à formação de leitores e ao desenvolvimento de práticas teatrais, fato que se repetiu no CBTC (SANTA CATARINA, 2019) e se reverberou no PPP (2021) do local da pesquisa. Das 35 habilidades listadas para serem desenvolvidas na disciplina de Arte, apenas uma estava relacionada ao ato cênico, segundo a fundamentação teórica dessa investigação.

Na terceira etapa, elaborou-se uma sequência didática com fundamento teórico e metodológico a partir do materialismo histórico, que foi subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, estruturada a partir dos cinco momentos propostos por Saviani (1986) e transformados em uma didática por Gasparin (2002), cujo

objeto de conhecimento é a formação de leitores literários. Essa sequência didática foi aplicada em uma escola pública da rede estadual de ensino.

A sequência didática 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, p. 1294).

Além disso, a dramatização proposta envolveu os sujeitos da pesquisa 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 enfatizadas por Costa (2013). A atividade 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, não verbal e da ação física (BRASIL, 2017).

A atividade incentivou à formação de leitores, de 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, conforme expôs Perrotti (1999). 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, como professor de História e de Arte; a ausência de afinidade dos alunos com microfones entre outros equipamentos, o excesso de faltas de alguns estudantes, as datas e horários dos jogos do Brasil na Copa do Mundo de 2022 e falta de autocontrole emocional dos estudantes.

Nessa fase da investigação, 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 sinalizou Pereira e Pedrosa (2021). A partir dos resultados alcançados, elaborou-se um produto educacional que poderá contribuir para a construção de novas possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino no país.

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).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70. 2016.

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. Tradução de: Fábio de. Souza Andrade.

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

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em educação**. Alagoas, v.11, n.25, p. 155-171, Set. 2019, BRASIL. Ministério Federal de Educação. Diretrizes nacionais curriculares nacionais da educação básica. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB - Resultados e metas**. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 30 Maio 2022.

_____. **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. de 2019.

_____. **Plano nacional do livro e leitura - PNLL**. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Documents/UFSC/Profletras/Meu%20projeto/Leitura,%20Literatura%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20leitores/PNLL.pdf>. Acesso em: 31 Maio 2022.

_____. **Parâmetros nacionais curriculares**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. **Parâmetros nacionais curriculares**: arte. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

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

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.

CARREIRA, André *et al.* As artes da cena como conhecimento e pesquisa na escola. **Revista Nupeart: Dossiê Especial Prof-Artes**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 7-23, 1 set. 2021. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/10.5965/2358092525252021>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/20961/13324>. Acesso em: 26 Ago. 2022.

_____. **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: Abrace, 2006.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica/Fap**, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan. 2008. Bimestral. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>. Acesso em: 14 Ago. 2022.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo: Sessão especial**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 659-675, out. 2011. Trimestral. Tradução: Juliana Campregher Pasqualini. Disponível em: <file:///C:/Users/FABRICIA/Documents/UFSC/Profletras/1.%20Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20Projetos/A%20ZONA%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20PR%C3%93XIMO%20NA%20AN%C3%81LISE%20DE%20VIGOTSKI%20SOBRE.pdf>. Acesso em: 09 Out. 2022.

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.

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, Jul. 2013.

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

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. 327 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/214100293-Retratos-da-leitura-no-brasil-zoara-failla-organizadora.html>. Acesso em: 10 Out. 2021.

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

GERHARDT, Tatiana Engel e 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.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MAIA, Josiane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAREGA, L. M. P. A palavra em cena: O texto dramático ao ensino de língua portuguesa. 262 f. **Tese (Doutorado) – Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, universidade de São Paulo**. São Paulo, 2015.

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.

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.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. 238f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', São Paulo, 2010.

PAVAN, Ruth. As concepções de currículo das professoras da educação básica e sua relação com os conhecimentos considerados relevantes. *In*: CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDE, Beleni Salete; BITTAR, Mariluce (org.). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: UFSC, 2008. Cap. 5. p. 111-126.

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. Acesso em: 15 Jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* 1 A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-241, Mar. 2013. Trimestral.

PINTO, Ziraldo Alves. **O Joelho Juvenal**: corpim. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

PIRES, Izadora dos Santos *et al.* A tríade conteúdo-forma-destinatário: uma análise das práticas pedagógicas do ensino de ciências orientadas pela pedagogia histórico crítica. **PBPEC: Revista de Pesquisa em Educação em ciências**, Belo Horizonte, p. 1-36, dez. 2022. Anual.

PPP. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Educação Básica Silva Jardim (EBSJ)**. 2021.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes, 4. Ed. 2003.

REIS, Carlos. **O day after de uma crise: novos horizontes da leitura**. In: AA. VV. N Horizontes das Humanidades. Braga: Faculdade de Filosofia, 2007.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Sextante. 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-e-projetos-ipl/livros-retratos-da-leitura/>. Acessado em 17 de jul. de 2021.

RIOLFI, Cláudia *et al.* **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cenage Learning, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.143, de 2017**. Florianópolis, SC, 15 maio 2017.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: 2014.

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

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 3 Jul. 2022.

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

SCHRÖDER, Mirian. O ensino de Língua Portuguesa nas páginas do livro didático. **Revista Trama**. Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 9, p. 193-208, 06 jun. 2013.

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

SILVEIRA, R. M. G. A moratória e seus tempos. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**. v. 2, n. 4, 23 out. 2020.

SOUZA NETO, Alaim. Ensino Médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo. **E-Revista Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 1263-1287, set. 2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

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.

APÊNDICE A - QUADRO DE DISSERTAÇÕES

Quadro 7 - Dissertações com o filtro de busca ‘teatr’.

Título 1	Letramento literário e teatro na escola: Ensino da literatura como rubrica sob a regência do professor
Autor	Cleonice de Moraes Evangelista
Universidade	Universidade do Estado do Mato Grosso
Data da defesa	06/08/2015
Título 2	A magia da palavra - O texto teatral para a formação de leitores
Autor	José Hilton Silva Dantas
IES	Universidade do Estado da Bahia
Data da defesa	23/02/2018
Título 3	Perspectiva de letramento literário: uma proposta a partir do texto teatral Lisbela e o prisioneiro
Autor	José Hilário Gomes de Souza
IES	Universidade do estado da Bahia
Data da defesa	28/08/2018
Título 4	Periferia em cena: Vivenciando teatralidades, construindo cidadania: leitura de obras literárias periféricas atreladas a músicas de Igor Canário
Autor	Daiana Silva dos Santos
IES	Universidade do Estado de Bahia
Data da defesa	26/03/2019
Título 5	Do miniconto ao teatro: Perspectivas sobre o ensino de Literatura na escola pública
Autor	Isadora Rainha de Castro
IES	Universidade do Estado do Mato Grosso
Data da defesa	23/06/2020

Fonte: Elaborada pela autora com informações do site oficial do PROFLETRAS – Rede Nacional (2022).

Quadro 8 - Dissertações com o filtro de busca ‘drama’.

Título 1	O gênero dramático na sala de aula: Diálogos sobre questões raciais
Autor	Márcio Oliveira Rabelo
Universidade	Universidade Estadual da Paraíba
Data da defesa	30/11/2016
Título 2	Encontro com a leitura literária, o texto dramático e a formação de leitores no Ensino Fundamental
Autor	Benedito Olinto da Silva
IES	Universidade Estadual da Paraíba
Data da defesa	28/02/2018
Título 3	Leitura do texto dramático em sala de aula: Estratégias de letramento literário no 9º ano do Ensino Fundamental
Autor	Rogério Alves de Carvalho
IES	Universidade Estadual da Paraíba
Data da defesa	18/05/2018
Título 4	Dramatização de contos - Uma proposta de ação literária com base nas histórias de Edgar Allan Poe
Autor	Tales Freire Pinheiro
IES	Universidade Estadual da Paraíba
Data da defesa	20/02/2019

Fonte: Elaborada pela autora com informações do site oficial do PROFLETRAS – Rede Nacional (2022).

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS 1

Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

A RELEVÂNCIA DO TEATRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES: uma proposta didática para os anos finais do Ensino Fundamental

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alaim Souza Neto

MESTRANDA: Fabrícia Cristiane Guckert

QUESTIONÁRIO

1. Na escola, você já assistiu a uma peça de teatro?

Caso SIM - Quando? Por quê? Gostou de assistir, por quê?

2. Na escola, você já participou de uma apresentação de uma peça de teatro?

() Caso SIM - Quando? Por quê? Que papel você desempenhou? Gostou de participar, por quê?

() Caso NÃO, por que você ainda não participou de uma apresentação teatral?

3. Na escola, você já leu um texto que foi escrito para ser encenado e/ou escreveu (re)textualizou um texto para ser encenado?

Caso SIM - Onde? Quando? Por quê? Gostou de ler, escrever e/ou (re)textualizar esse gênero, por quê?

4. Para além da escola, você e a sua família já assistiram a uma peça de teatro?

Caso SIM - Onde? Quando? Por quê? Gostaram de assistir, por quê?

5. Para além da escola, você já participou de uma apresentação de uma peça de teatro? Caso SIM - Onde? Quando? Por quê? Gostou de participar, por quê?

6. Para além da escola, você já leu um texto que foi escrito para ser encenado e/ou escreveu ou (re)textualizou um texto para ser encenado? Onde? Quando? Por quê? Gostou de ler, escrever e/ou (re)textualizar esse gênero, por quê?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

**A RELEVÂNCIA DO TEATRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES:
uma proposta didática para os anos finais do Ensino Fundamental**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alaim Souza Neto

MESTRANDA: Fabrícia Cristiane Guckert

Questionário para professores(as) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais

1. Você incentiva a formação de leitores literários nas aulas de Língua Portuguesa do EFF? Por quê? Caso sim, descreva detalhadamente como você planeja e realiza esse processo.
2. Você costuma utilizar a biblioteca da escola? Por quê? Caso sim, descreva detalhadamente como você planeja e realiza as visitas.
3. Você incentiva o desenvolvimento de práticas teatrais nas suas aulas de Língua Portuguesa no EFF? Por quê? Caso sim, descreva detalhadamente como você planeja e realiza essas práticas teatrais.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SOBRE A BIBLIOTECA

Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

A RELEVÂNCIA DO TEATRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES: uma proposta didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alaim Souza Neto

MESTRANDA: Fabrícia Cristiane Guckert

Questionário sobre a Biblioteca

1. Descreva detalhadamente como você desenvolve as suas funções na biblioteca.
2. Descreva o horário de funcionamento da biblioteca.
3. Descreva como é organizado o empréstimo das obras.
4. Descreva como os(as) professores(as) usam a biblioteca e com que frequência.
5. Descreva como os(as) alunos(as) usam a biblioteca e com que frequência.
6. Descreva o acervo da biblioteca a partir dos seguintes pontos: quantidade de obras, origem do acervo, aquisição de novas obras e outros pontos que considerar importante.

APÊNCICE E - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS 2

Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

A RELEVÂNCIA DO TEATRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES:

uma proposta didática para os anos finais do Ensino Fundamental

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alaim Souza Neto

MESTRANDA: Fabrícia Cristiane Guckert

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS 2

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.

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a investigação realizada e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorecem a prática pedagógica.

Clique aqui para acessar o produto educacional:

1 –Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/19jo0XblcTIWzS5_9r18dNaBIUivcY_9/view?usp=share_link

2 –Disponível em: <https://youtu.be/jT9lXa-eioc>

ANEXO A - A MORATÓRIA E SEUS TEMPOS

A MORATÓRIA E SEUS TEMPOS

O texto teatral *A Moratória*, de Jorge Andrade, dividido em três atos, aborda a ruína de uma família proprietária de cafezais no interior do estado de São Paulo, em decorrência da crise financeira e da produção cafeeira, por volta dos anos de trânsito da década de 1920 para a 1930. Escrita em 1954, encenada pela primeira vez no ano seguinte, a peça emerge como um dos “fantasmas” da infância do autor, como ele mesmo diz:

“É uma memória familiar, quer dizer, atual e anterior ao autor. Aquilo que ele vê falar desde menino. Evidentemente que têm pessoas que são desligadas um pouco ou que se ligam bem mais tarde. Eu acho que eu liguei bem cedo a tudo que me rodeava. [...] tudo realmente começou, do que eu me lembro, aos 7 anos. E geralmente aos 7 anos as crianças são desligadas, estão muito perdidas no seu mundo infantil, e eu perdi esse mundo infantil, e decerto eu tinha – ou tenho – uma sensibilidade diferente. Eu dizia a eles que eu me lembrava o motivo, a cena que determinou tudo. Eu estava brincando na fazenda do meu avô, debaixo de mangueiras – tinha dezenas de mangueiras no fundo da casa – estava brincando com um toquinho de madeira (eu brincava de automóvel. Naquele tempo não tinha os brinquedos de que tem hoje. A gente usava manga pra boi, vaca, e toquinhos pra automóvel, carros. Eu estava brincando). E de repente eu ouvi um grito horrível que me pareceu assim uma coisa estranha. Eu corri, apavorado, fiquei com medo, porque estava sozinho. Corri e no fundo da casa tinha uma escada que dava para uma copa e da copa abria num grande salão da sede da fazenda. Quando eu entrei no salão eu deparei com o meu avô encostado numa parede, uma espingarda caída no chão, minha avó de joelhos abraçada a suas pernas e minha mãe tentando segurá-lo. E ele dizia: “Eu vou matá-lo!” E elas seguravam nele. Então eu descobri imediatamente que ele ia matar uma pessoa que estava na sala de entrada. Essa pessoa, mais tarde eu descobri que se chamava Arlindo, e era o homem que fez ele perder a fazenda e que mais tarde, aquela cena que eu hoje chamo de “Pietá Fazendeira”, um conjunto estátuário do meu amor e da minha emoção ficou fixa no espaço e no tempo daquela sala...”

“E a partir daí então eu aprendi a observar. Naquele momento em que meu avô estava encostado na parede, e que chorava, eu descobri que os grandes desesperavam, que aquela pessoa que era uma espécie de deus e ídolo pra mim chorava, e que os grandes não eram exatamente os deuses que eu imaginava que fossem.”

ANEXO B – LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

1. Após a leitura do texto, retome as hipóteses levantadas no boxe *O que vem a seguir*. O que você e seus colegas imaginaram antes da leitura se confirmou?
2. O texto lido é um trecho da peça *A moratória*. Com as suas palavras, resuma o que acontece nesse trecho.
3. Com base na leitura desse fragmento de *A moratória*, é possível deduzir o grande conflito dessa história. Qual é ele?
4. Em sua opinião, qual é a finalidade de um texto dramático?
5. No texto dramático, como se nota, há indicações entre parênteses que são chamadas de rubricas.
 - a) Qual é o objetivo dessas indicações?
 - b) Por que elas são escritas de maneira diferente do restante do texto?
 - c) Quando o texto dramático é encenado, o texto das rubricas aparece? Explique.

ANOTE NÍ!

O **texto dramático** não tem narrador, pois a história é contada pelos próprios personagens em cena. No texto escrito, o tom das falas, as expressões e até mesmo a postura que os atores devem assumir durante a encenação são indicados por meio das **rubricas**, grafadas geralmente em itálico e entre parênteses.

6. No trecho lido, há indicações do cenário da história. A seguir, observe a imagem do cenário da peça *A moratória* na primeira vez em que foi encenada, em 1955.



Torrelli, Sérgio. *A Moratória*. 2011. Págs. 1-2.

- a) O autor divide o cenário em dois planos. Que espaço cada plano retrata?
- b) Por que, ao escrever a história em um texto dramático, o autor descreve também o cenário?
- c) Por que a máquina de costura de Lucília fica em primeiro plano na cena?
- d) Na peça *A moratória*, o cenário auxilia o espectador a saber quando os acontecimentos representados acontecem. Como isso é possível? Em que momento do trecho lido esse recurso fica evidente?

Este capítulo traz um texto dramático para que os alunos possam perceber as características do gênero e interpretar o texto lido (EF67LP28). Com base nisso, no final do capítulo, os alunos poderão produzir um texto dramático na seção *Agora é com você!*. As *Atividades integradas* promovem uma retomada do estudo do gênero conto e dos substantivos – vistos nos capítulos 1 e 2 desta unidade.

7. No início do texto, há a indicação das personagens da história.
- No fragmento lido, aparecem todas as personagens da peça? Justifique.
 - Como Lucília reage diante da situação da família?
 - Lucília tem esperança de que eles vão conseguir a fazenda de volta? Comente sua resposta.
 - Qual é a atitude de Joaquim em relação à situação da família? Ele tem esperança de que vai reaver a fazenda? Justifique.
8. Leia o trecho no qual Joaquim e Lucília conversam sobre a festa do coronel Bernardino e responda às questões.
- Leia o significado da palavra *coronel* no dicionário. Que significado essa palavra assume no texto?
 - O que o uso dessa palavra demonstra sobre a época em que se passa a história? Comente.
 - Por que Joaquim afirma que é uma obrigação convidarem Lucília por ela ser filha dele? Comente.

ANOTE MÊ

O texto dramático é escrito com o objetivo de ser encenado. Por isso, seus elementos, como personagens, rubricas, cenário e iluminação formam um importante conjunto que atribui significado à peça teatral.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

9. O texto dramático *A moratória* foi um dos primeiros escritos por Jorge Andrade, no ano de 1954. Um aspecto dessa peça e que também está presente em quase todas as criações do dramaturgo é a memória. Segundo ele, não é possível compreender o presente ou prever o futuro sem que se pense, antes de tudo, no passado.
- O primeiro ato de *A moratória* se passa em que época? Justifique.
 - A peça *A moratória* retrata a época na qual foi escrita? Explique.
 - Jorge Andrade foi filho de fazendeiros e teve uma vivência no campo. Em sua opinião, é possível que a história de vida do dramaturgo o tenha auxiliado na escrita dessa peça?
10. Formado pela Escola de Arte Dramática, Jorge Andrade decide aplicar em sua obra o projeto que conheceu na universidade: o da formação de um dramaturgo que utilizasse "cores locais" em seus textos, representando o Brasil e a história de seu país nos palcos.
- Em dupla, pesquise sobre o período no qual a peça se passa e responda, em seu caderno, qual é a parte da história do Brasil que o dramaturgo decidiu levar para os palcos.
 - Você já assistiu a uma peça que retratasse parte da história do Brasil?

ANOTE MÊ

Na leitura de um texto ficcional, é importante atentar para dois contextos: o da história narrada e o de produção. O contexto da história narrada é importante para a compreensão da linguagem, das expressões, de alguns fatos e acontecimentos que permeiam a história, tornando-se, assim, parte importante da interpretação. Com o contexto de produção, compreendemos as condições de produção desse texto, conhecendo, por exemplo, a motivação para escrevê-lo e também características que se refletem na obra do autor.

A LINGUAGEM DO TEXTO

11. Leia o trecho a seguir.

JOAQUIM: Não é preciso se matar assim. Tudo tem um limite.
LUCÍLIA: Sou obrigada a trabalhar como uma... (*Contém-se*)
JOAQUIM: Você já amanheceu irritada!

- O registro empregado no texto é mais formal ou informal? Lucília não terminou a frase. O que isso indica?

12. Joaquim era um homem rico e poderoso que perdeu o que tinha. Considerando essa questão, leia o trecho a seguir.

JOAQUIM: Há de chegar o dia em que vai poder ir a todas as festas novamente. É de cabeça erguida.
LUCÍLIA: Ainda estou de cabeça erguida. Posso perfeitamente recusar um convite. (*Pausa. Os dois se entolham ligeiramente*) Não vou porque fico cansada.
JOAQUIM: Eu sei. Eu sinto o que é. (*Pausa*) De cabeça erguida! Prometo isso a você.

- O que significa a expressão "cabeça erguida"? Joaquim se convence quando Lucília diz que está de cabeça erguida? Justifique.

13. Leia o trecho a seguir.

JOAQUIM: É exatamente o que não suporto.
LUCÍLIA: O quê?
JOAQUIM: Ver você costurando para esta gente. Gente que não merecia nem limpar nossos sapatos!
LUCÍLIA: Não reparo neles. Não sei quem são, nem me interessa. Trabalho, apenas. (*Por um momento fica retesada*) Por enquanto não há outro caminho.
JOAQUIM: Gentinha! Só têm dinheiro...
LUCÍLIA: (*Seca*) É o que não temos mais.

- O que Joaquim quis dizer ao afirmar que eles "só têm dinheiro"? Comente.

ANOTE MÊ

O registro usado nos textos dramáticos, às vezes, pode ser mais informal, e o texto pode ter marcas da oralidade para aproximar o texto escrito ao diálogo que será encenado.

A MULHER COMO PROVIDORA

Em *A moratória*, história que se passa entre 1929 e 1932, Lucília, filha de aristocrata, diante da perda dos bens da família, passa a trabalhar para sustentar seus familiares.

- Em sua comunidade, você conhece famílias em que a mulher é a provedora?
- Em sua opinião, as mulheres que sustentam sozinhas a casa são reconhecidas?



AGORA É COM VOCÊ!

ESCRITA DE TEXTO DRAMÁTICO

PROPOSTA

Você leu o primeiro ato de *A moratória*, no qual identificou elementos que caracterizam o texto dramático, com um texto que apresenta personagens, cenário, rubricas, iluminação. Por meio dessa leitura, também viu que, nesse gênero, a história é normalmente apresentada por meio da interação entre as personagens.

Agora, você vai transformar um dos contos, lidos nos capítulos 1 e 2 desta unidade, em texto dramático. Depois de escrito o texto, a sua turma reservará um dia para a leitura expressiva das produções realizadas por vocês. Nesse dia, será lançado o livro *Do conto ao drama*, uma coletânea com os textos dramáticos da turma.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Texto dramático	Alunos do 7º ano	Transformar um conto em texto dramático, atendendo às características do novo gênero	Coletânea de textos dramáticos, roda de leitura expressiva e biblioteca da escola

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO

- Para dar início à proposta, reúnam-se em grupos de quatro integrantes.
- Releiam os contos dos capítulos 1 e 2 para escolher aquele que será transformado em um texto dramático.
- Retornem as atividades da seção *Texto em estudo* para relembra as características e elementos do texto dramático.
- Releiam o trecho de *A moratória*, observem seu começo e anotem a estrutura do texto no caderno.
- Escrevam os nomes das personagens que compõem o conto escolhido, um embaixo do outro. Se preferirem, façam uma breve descrição de cada personagem da história, com características físicas e psicológicas.
- Não se esqueçam de utilizar rubricas (entre parênteses e em itálico, caso digitem o texto).
- Descrevam o cenário da história, utilizando a criatividade para retratar espaços e marcar tempos diferentes, assim como fez Jorge Andrade.
- Descrevam também como deve ser a iluminação, que, muitas vezes, complementa as ações, criando uma ambientação para as cenas.
- Procurem escrever a peça somente com as falas e expressões das personagens, tornando o texto mais dinâmico. Em algumas peças teatrais, uma personagem se dirige diretamente ao público para contar a própria história ou a história de outro. Tal recurso, no entanto, deve ser bem planejado e compor o texto com naturalidade.



LINGUAGEM DO SEU TEXTO

- Em *A moratória*, foram utilizadas marcas próprias de textos orais, como o uso de reticências para demonstrar hesitação. Por que isso ocorreu?
 - Em seu texto dramático, qual registro será mais adequado: formal ou informal? Explique com base no conto que o grupo escolheu.
- Após produzir o texto dramático, escolha o registro mais adequado para a caracterização das personagens. Lembrem-se de que o propósito do texto dramático é ser encenado, por isso pode haver marcas de oralidade.

- Ao longo do texto, explicitem por meio de rubricas como as ações e falas de vem ser encenadas, ou seja, como os atores devem atuar e se expressar, as pausas, os sentimentos, os gestos e saídas e entradas de personagens, etc.

- Escrevam as falas atendendo à mesma estrutura utilizada em *A moratória*:

NOME DA PERSONAGEM: (rubrica, se houver) Falas da personagem.

- Façam uma primeira versão do texto dramático no caderno.

AValiação e REESCRITA DO TEXTO

- Digitem o texto que foi redigido no caderno e imprimam para que todos os integrantes do grupo possam lê-lo.
- Estabeleçam um período para que os integrantes leiam e façam a avaliação do texto produzido respondendo às perguntas a seguir.

ELEMENTOS DO TEXTO DRAMÁTICO

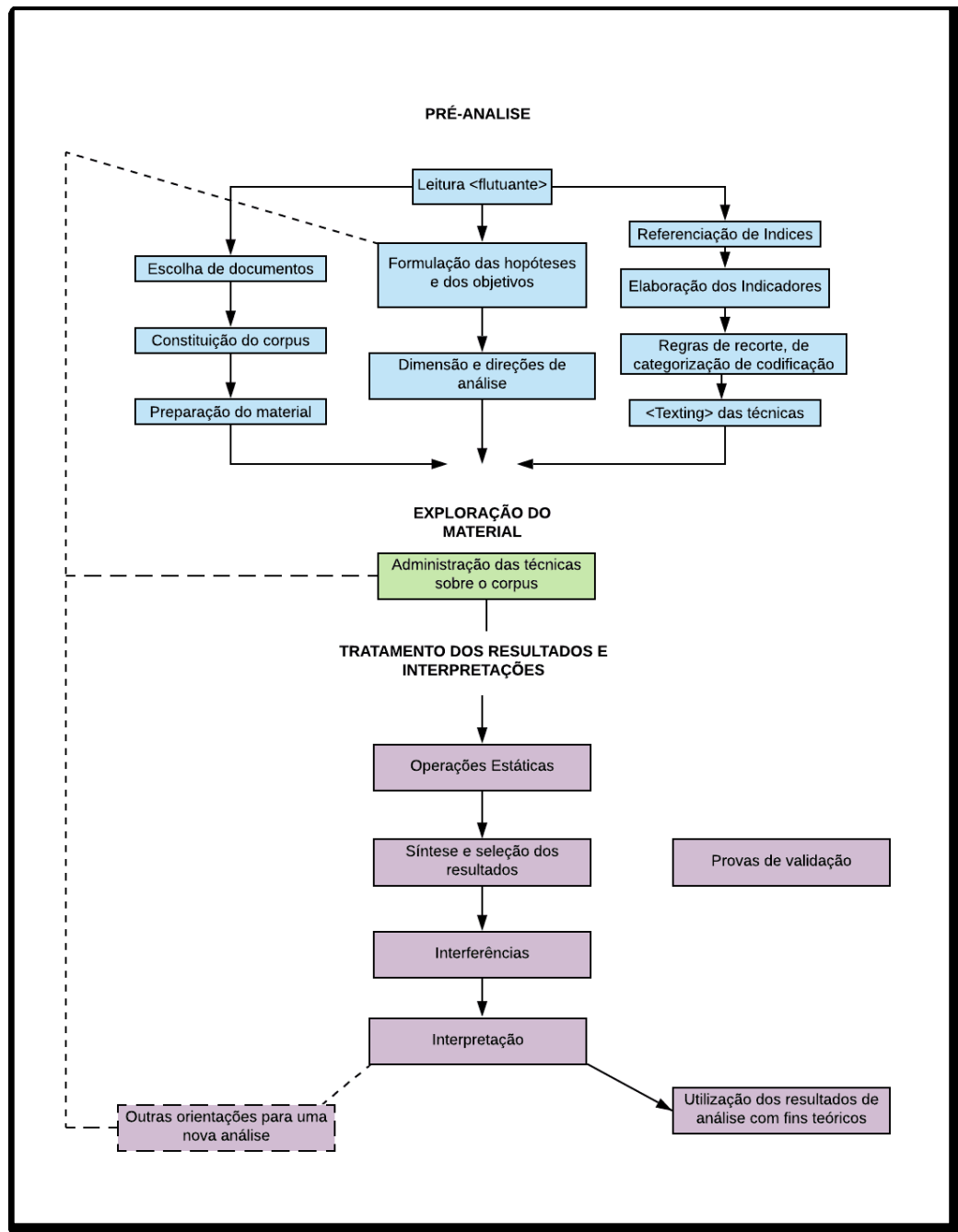
Há o nome das personagens em lista no início do texto?
No início do texto, há uma descrição de cenário e iluminação da peça?
As falas que eram do narrador do conto foram readaptadas à peça?
Ao longo do texto, há rubricas com as descrições dos modos de ação?
É possível entender a história narrada no conto após ela ter sido transformada em texto dramático?
O registro (ou registros) utilizado no texto é adequado às personagens?
Foram utilizadas marcas de oralidade nas falas das personagens?

- Reúnam-se para analisar os apontamentos de cada integrante do grupo.
- Neste momento, é importante reconhecer que o trabalho talvez não esteja finalizado e ainda precise de alguns ajustes.
- Digitem o texto final para que ele componha o livro *Do conto ao drama*.

CIRCULAÇÃO

- Após terem digitado o texto, montem o livro *Do conto ao drama*, com o auxílio do professor, para que esse livro componha o acervo da biblioteca da escola. Verifiquem qual será a melhor forma de organização da coletânea. Vocês podem encaderná-lo com espiral ou com barbantes. Façam uma capa para o livro e um texto de apresentação explicando o que contém a obra.
- Em um dia combinado com o professor, cada grupo fará uma leitura expressiva dos textos para os colegas de turma.

ANEXO C - DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.



Fonte: Bardin (2016, p. 132).