

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

CATARINA ROBERTA ROSSETI

PRODUÇÃO DE VÍDEOS A PARTIR DA RELEITURA
DOS CLÁSSICOS LITERÁRIOS COMO RECURSO DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

São Carlos-SP
2020

CATARINA ROBERTA ROSSETI

PRODUÇÃO DE VÍDEOS A PARTIR DA RELEITURA DOS
CLÁSSICOS LITERÁRIOS COMO RECURSO DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Isadora Valencise Gregolin

São Carlos-SP
2020

Rosseti, Catarina Roberta

Produção de vídeos a partir da releitura dos clássicos literários como recurso de aprendizagem de língua portuguesa / Catarina Roberta Rosseti -- 2020.
105f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Isadora Valencise Gregolin

Banca Examinadora: Caroline Carnielli Biazolli, Denise Maria Margonari

Bibliografia

1. Ensino de literatura. 2. Retextualização. 3. Audiovisual. I. Rosseti, Catarina Roberta. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



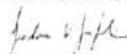
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

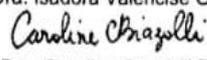
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Catarina Roberta Rosseti, realizada em 18/11/2020.

Comissão Julgadora:


Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)


Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli (UFSCar)


Profa. Dra. Denise Maria Margonari (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Dedico este trabalho à memória de meu irmão Osmar.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me orientou em minha trajetória e permitiu a realização do meu sonho.

A meus pais, pelo dom da vida. Ao meu companheiro Paulo, meu grande incentivador, pela sua paciência e compreensão.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Isadora Valencise Gregolin, pela oferta de seus conhecimentos.

À Prof.^a Dra. Caroline Biazolli e à Prof.^a Dra. Denise Margonari, pelas importantes considerações que fizeram acerca do meu trabalho na banca de qualificação.

Ao Prof.^o Dr Dácio Hartwig, pela gentil colaboração e pelas diversas leituras que fez do meu trabalho.

À amiga e irmã do coração Estela, que esteve em todos os momentos comigo, desde a candidatura do projeto até a conclusão da minha dissertação.

À Lucinha Pereto, que me fez acreditar em minha capacidade e por despertar em mim o meu melhor.

Aos amigos Anteógenes, Cláudia, Diego, Eloni, Marcelo Bueno e Renata, pelo incentivo.

À amiga Liliane Blaya, que gentilmente cedeu muitos livros, leu meu projeto e minha dissertação, contribuindo com muitas sugestões. À professora Regina Penachione, pela indicação bibliográfica sobre Metodologias Ativas e ao professor Marcelo Carriero, pelo material bibliográfico disponibilizado.

À amiga Ana Carla, pela ajuda na elaboração dos gráficos e ao meu ex-aluno Gustavo Silveira, pelo auxílio na edição das imagens. Ao querido amigo André Cristovão, pelo auxílio com as regras da ABNT.

Às colegas de caminhada, Isabel Lamana e Rafaela Grossi, pela troca de ideais e experiências, pelo incentivo e companheirismo durante todo o programa de mestrado.

A todos os alunos que aceitaram compartilhar essa experiência comigo, participando da pesquisa, sendo os personagens principais do estudo.

É preciso que a leitura seja um ato de amor.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar os processos de leitura e interpretação da obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente pela 1ª série do Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio de uma Escola Técnica Estadual do interior de São Paulo e problematizar as potencialidades didáticas da produção audiovisual para o desenvolvimento de leitura crítica. Nossa fundamentação teórica baseia-se em autores que discutem metodologias ativas (MORAN, 1995, 2007, 2015, 2018; VALENTE, 2018), leitura crítica (FREIRE, 1983, 1989, 1996) e letramento (SOARES, 1988, 2003, 2004, 2017; COSCARELLI, 2017). Procedemos à análise do processo de produção de textos audiovisuais por alunos, elaborados durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura no ano de 2019 através de um estudo de caso. Os critérios de análises foram: a descrição dos alunos (figurino, maquiagem, satisfação); reconstrução dos diálogos (linguagem utilizada, citações e intertextualidade); descrição do ambiente (local utilizado para os ensaios, filmagens e cenários); descrição de situações especiais: autonomia, interação entre as equipes, inovação, criatividade e utilização de efeitos sonoros). Os resultados de nossas análises evidenciam potencialidades didáticas da produção de vídeos para o desenvolvimento de *leitura crítica* em aulas de língua portuguesa como melhor compreensão da obra lida, aprendizado de vocabulário, além da habilidade de reflexão e comunicação, autonomia, resiliência, pensamento crítico e aptidão para solucionar problemas.

Palavras-chave: leitura crítica; retextualização; audiovisual; ensino de literatura; *Auto da Barca do Inferno*

ABSTRACT

This research aims to characterize the processes of reading and interpreting the work *Auto da Barca do Inferno*, by Gil Vicente for the 1st grade of the Chemistry Technician Integrated into High School of a State Technical School in the countryside of São Paulo and to problematize the didactic potentialities of audiovisual production for the development of critical reading. Our theoretical foundation is based on authors who discuss active methodologies (MORAN, 1995, 2007, 2015, 2018; VALENTE, 2018), critical reading (FREIRE, 1983, 1989, 1996) and literacy (SOARES, 1988, 2003, 2004, 2017; COSCARELLI, 2017). We proceeded to the analysis of the production process of audiovisual texts by students, elaborated during the classes of Portuguese Language and Literature in 2019 through a case study. The analysis criteria were: the description of the students (costume, makeup, satisfaction); reconstruction of dialogues (language used, quotations and intertextuality); description of the environment (location used for rehearsals, filming and scenarios); description of special situations: autonomy, interaction between teams, innovation, creativity and use of sound effects). The results of our analyzes show didactic potentialities in the production of videos for the development of critical reading in Portuguese language classes such as better understanding of the work read, vocabulary learning, as well as the ability to reflect and communicate, autonomy, resilience, critical thinking and aptitude to solve problems.

Keywords: critical reading; retextualization; audio-visual; literature teaching; *Auto da Barca do Inferno*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Personagens que se apresentam para o julgamento.....	42
Quadro 2 - Indicadores e categorias utilizados para a observação	53
Quadro 3 - Aulas e roteiro de trabalho	55
Quadro 4 - Perfil dos alunos do Grupo 1	60
Quadro 5 - Perfil dos alunos do Grupo 2.....	60
Quadro 6 - Perfil dos alunos do Grupo 3.....	60
Quadro 7 – Perfil dos alunos do Grupo 4	61
Quadro 8 - Perfil dos alunos do Grupo 5.....	61
Quadro 9 - Perfil dos alunos do Grupo 6.....	61
Quadro 10 - Diretrizes para a produção do roteiro	64
Quadro 11: Texto original x resumo.....	69
Quadro 12 - Síntese das análises	75
Quadro 13 – Comparação entre o texto original e texto adaptado	78
Quadro 14 – Comparação entre o texto original e texto adaptado	78
Quadro 15 – Personagens do grupo 2.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma sobre as etapas de trabalho e procedimentos metodológicos.....	54
Figura 2 - Apresentação do Projeto Releitura dos Clássicos.....	56
Figura 3 - Aula interdisciplinar com o professor de História e Filosofia	58
Figura 4 - Leitura utilizando dispositivos móveis	59
Figura 5 - Pesquisa complementar.....	62
Figura 6 - Plataforma on-line de games Kahoot!	63
Figura 7 - Tela com a pergunta e as alternativas do Kahoot!	63
Figura 8 – Ensaaios	65
Figura 9 - Ensaaios	65
Figura 10 - Filmagens.....	66
Figura 11 - Filmagens.....	66
Figura 12 - Filmagens.....	67
Figura 13 - Apresentação dos Vídeos.....	67
Figura 14 - Apresentação dos Vídeos.....	68
Figura 15 - Apresentação dos Vídeos.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão 1.....	72
Gráfico 2 - Questão 2.....	73
Gráfico 3 - Questão 3.....	73
Gráfico 4 - Questão 4.....	74

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CETEC	Unidade de Ensino Médio e Técnico
CPS	Centro Paula Souza
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade de Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PBL	<i>Problem-based Learning</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNIFEOB	Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Justificativas, objetivos e questões de pesquisa	15
1.2. Estrutura da dissertação	19
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1. Leitura, leitura crítica, letramento literário e letramento digital	20
2.2. A Metodologia Tradicional	26
2.3. As Metodologias Ativas	27
2.4. Alguns tipos de Metodologias Ativas	30
2.4.1. Sala de aula invertida	30
2.4.2. Aprendizagem baseada em problemas	31
2.4.3. Aprendizagem baseada em projetos	31
2.4.4. Aprendizagem por jogos	32
2.5. Ensino Híbrido	33
2.6. O trabalho com o audiovisual	33
2.7. Literatura e Clássicos Literários	38
2.8. Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente	40
3. METODOLOGIA	45
3.1. Natureza e caracterização da pesquisa	45
3.2. Etapas da pesquisa	47
3.3. Caracterização do contexto da pesquisa	48
3.4. Procedimentos de coleta e análise dos dados	50
4. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1. Caracterização do processo de produção audiovisual	54
4.2. Potencialidades didáticas da produção audiovisual	69
4.3. Registros da professora sobre as aulas	70
4.4. Autoavaliação dos alunos - Questionários	71
4.5. Análise dos Vídeos	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
6. REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – TALE	99
APÊNDICE B – TCLE	100
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	102
APÊNDICE D	103
ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética	105

1. INTRODUÇÃO

São vários os motivos que me trouxeram até aqui, mas para entendê-los devo começar por descrever parte de meu percurso pessoal e profissional. Sou graduada em Letras (Português e Inglês) pela UNIFEOB Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (2003) e pós-graduada (especialização “*lato sensu*”) em Ensino de Inglês e Literatura Inglesa e Norteamericana pelo Centro Universitário Claretiano (2012). Atuo como professora do Centro Estadual Tecnológico Paula Souza (CPS) no Ensino Médio e Técnico Integrado ao Médio desde 2008.

Minha principal motivação para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação foi a inquietação e interesse em compreender melhor as contribuições do trabalho que venho realizando em aulas de língua portuguesa com alunos do Ensino Médio e que aborda a releitura de clássicos da literatura em formato audiovisual.

Em 2014, uma colega de trabalho fez uma capacitação no CPS e trouxe algo que me pareceu muito inovador: tratava-se retextualização de obras literárias para o meio audiovisual. Foi proposto na época que, no lugar da tradicional avaliação escrita, fosse solicitado aos alunos a produção de um roteiro e a gravação de um pequeno filme. A partir das orientações dessa professora, eu passei a utilizar essa estratégia com meus alunos e tenho observado muitas contribuições para o aprendizado sobre obras literárias.

O projeto recebeu o nome de “Releitura dos Clássicos”. A cada bimestre, os alunos deveriam organizar-se em equipes para fazer a retextualização dos principais clássicos exigidos pelo vestibular para o formato audiovisual. No início de cada ano, os estudantes ficam um pouco apreensivos com a atividade, mas logo percebem que estão diante de uma atividade lúdica e desafiadora.

Ao longo desses últimos anos, trabalhamos com os mais diversos títulos de literatura clássica, tais como: *Dom Casmurro*, *O Cortiço*, *Dom Quixote*, *Romeu e Julieta*, *Os Lusíadas*, *Auto da Barca do Inferno*, *Capitães da Areia*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, entre outros. O fato de a proposta pedagógica ter obtido bons resultados em meu contexto profissional nestes anos me motivou a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de discutir e problematizar o processo de desenvolvimento de um projeto de ensino de textos literários a partir da produção audiovisual como estratégia para aproximar os alunos da leitura de forma mais instigante e prazerosa, além de desenvolver a leitura, interpretação e produção de textos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a escrita e a leitura como compromisso de todas as áreas e esclarece também que, para formar jovens capazes de enfrentar as novas demandas sociais, é imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas transformações oriundas do desenvolvimento tecnológico. Com relação aos objetivos no Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018) firma que:

(...) o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 470).

Portanto, a Base Nacional reforça a importância do trabalho com múltiplas linguagens, atribuindo aos alunos papel de protagonistas e autores. Diversos levantamentos estatísticos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) destacam que, embora alfabetizados, muitos estudantes da educação básica leem, mas não interpretam, ou seja, não compreendem o que foi lido.

O PISA define o "letramento em leitura" como a capacidade de os discentes entenderem e usarem os textos escritos. A prova aplicada a estudantes do mundo todo afere o domínio em três aspectos da leitura: localizar e recuperar informação, integrar e interpretar, refletir e analisar. De tal modo, concebe o "letramento" como algo que não pode ser considerado uma habilidade adquirida nos primeiros anos de escolarização, mas, sim, visto como uma soma de conhecimentos e habilidades que são construídos durante toda a vida.

Na última avaliação do PISA¹, ocorrida em 2018, os estudantes brasileiros entre 15 e 16 anos apresentaram um desempenho em leitura de 413 pontos, com 50% dos alunos brasileiros abaixo do nível de proficiência em leitura esperado. O resultado do SARESP² (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) mostra o distanciamento das médias de proficiência em Língua Portuguesa em relação à expectativa dos níveis para os anos e séries avaliados.

Esses indicadores evidenciam a urgência em buscarmos novas formas de trabalhar leitura e escrita na escola, pois não basta formar leitores hábeis em decodificar os elementos gráficos do texto, é necessário compreender que a escrita e a leitura são práticas sociais e, nesse sentido, a um dos objetivos da escola é oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades sociais de leitura e escrita.

¹ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>

² Fone: https://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/SEED1903_sumario_2019_final_v2.pdf

Freire (1989) afirma que muitos professores têm uma visão errônea do ato de ler, pois insistem que os estudantes leiam num semestre inúmeros capítulos de livros. Assim, os alunos seriam como recipientes vazios que devem ser preenchidos pelos educadores. Uma das concepções sobre letramento, defendida por Soares (2004), relaciona-se a uma:

nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (SOARES, 2004, p.20).

Conforme as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as transformações dos estudos da língua e linguagem promoveram a reflexão e o debate sobre a importância de rever os objetos de ensino na escola. Além disso, nas últimas décadas, os alunos vivenciam o espaço escolar com seus dispositivos tecnológicos como celulares, *tablets*, *smartphones* e outros equipamentos que implicam outras lógicas comunicacionais, diferentes das aulas totalmente expositivas e analógicas.

Faraco (2016) afirma que estamos vivendo uma revolução tecnológica e que não basta letrar o aluno apenas para o livro, pois “é mais que evidente que terminou o ciclo de 500 anos do domínio exclusivo e soberano da mídia impressa” (FARACO, 2016, p. 82). Sobre o papel da escola e o trabalho com as linguagens, a BNCC (BRASIL, 2018) indica que:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 478).

Desse modo, a escola continuará tendo dificuldade em engajar os alunos caso insista em ensinar apenas por meio da oralidade e escrita impressa, afirmam Trajber e Costa (2001). Assim, “mergulhar na cultura letrada implica hoje aprender a transitar por vários suportes tecnológicos simultaneamente.” (FARACO, 2016, p.83).

Em minha prática como docente de língua, parto do pressuposto de que o aluno se sente mais motivado quando pode interagir e produzir conteúdos utilizando dispositivos eletrônicos. Quanto a esse novo cenário, Behrens (2006, p. 71) afirma que:

O acesso ao conhecimento, em especial, à rede informatizada desafia o docente a buscar uma nova metodologia para atender as exigências da sociedade. (...) O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. (BEHRENS, 2006, p.71).

Nesse sentido, espero poder contribuir para futuras práticas docentes que promovam “letramentos” através de recursos tecnológicos, pois, conforme nos diz Behrens (2006, p. 72),

“o professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno”.

1.1. Justificativas, objetivos e questões de pesquisa

Em minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, as discussões acerca da resistência e da dificuldade que os alunos têm em relação às aulas de literatura, quanto à leitura e compreensão do texto literário, sempre me inquietaram.

Embora não seja delimitada como um componente curricular específico, a literatura está presente nos currículos das escolas e consideramos que seu ensino pode ocorrer de maneira transversal e interdisciplinar, sendo fundamental para o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento e para a formação humana.

O ensino de literatura aparece, na BNCC (2018), como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa e está atrelado à formação do leitor literário, encontra-se inserido no campo das manifestações culturais, por isso o documento aponta, com relação ao ensino de literatura na escola, que:

busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 495).

O ensino de literatura também está comprometido com as competências socioemocionais, uma vez que o texto literário pode proporcionar que o leitor o desenvolva e fortaleça sentimentos como solidariedade, empatia, altruísmo, sensibilidade e tolerância.

Desse modo, a literatura promove a humanização, pois “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Uma vez mergulhado no enredo e em contato com conflitos dos personagens, por exemplo, o aluno/ leitor pode aprender a lidar com suas próprias angústias e emoções. Assim como a arte, a literatura constitui um direito humano.

Diante disso, temos refletido muito a respeito de novas estratégias didáticas para trabalhar os textos literários e aproximar os alunos da leitura de forma mais instigante e prazerosa, além de desenvolver a leitura, interpretação e produção de textos.

Consideramos que a leitura de clássicos literários aumenta o repertório do aluno e sua competência comunicativa, promovendo seu crescimento pessoal e profissional. Além disso, o

hábito de ler estimula a criatividade, aumenta o vocabulário, desenvolve o senso crítico e melhora a escrita. Dessa maneira, quem lê parece estar mais preparado para os estudos e para a vida.

Há várias críticas quanto ao modelo escolar de abordagem dos conteúdos e circula, principalmente na mídia, a ideia de que “a escola não parece atraente ao aluno”³, uma vez que o aprender tem dado lugar à memorização e à reprodução do conhecimento. Desse modo, o estudante não vê sentido nas aulas, além disso, sua criatividade e a imaginação são tolhidas a todo momento.

Ainda nessa perspectiva, Einser (1978) e Alves (1994) afirmam que a escola diminui a alegria e a criatividade dos estudantes. Snyders (1993) salienta que, embora a escola tenha elementos da alegria, esse não é seu principal objetivo.

Os estudantes passam a grande parte de suas vidas no ambiente escolar, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que regulamenta a Educação no Brasil, as escolas devem cumprir pelo menos 200 dias letivos anuais. Snyders (1993) questiona de que forma motivar e atrair os alunos se:

Alguns guardam rancor contra a escola, mas o pior talvez seja o fato de que a maioria dos alunos se resigna docemente à monotonia da escola, esperando que ela termine ao fim de cada dia, ao fim de cada ano, ao fim da juventude – na expectativa (e conformando-se com isso) de que ela os prepare para aquele famoso futuro cheio de promessas e ameaças. (SNYDERS, 1993, p. 14).

Além disso, no âmbito escolar, há dois lados opostos, como afirma Alves (1994):

Toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, e que detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos que detém o monopólio da ignorância, e que deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se desejam passar de ano. (ALVES, 1994, p.11).

Há algum tempo o campo da Educação vem afirmando já estar ultrapassado o modelo tradicional de aula, em que o professor é a figura central e expõe conteúdos para os alunos

³ Esse foi um dos argumentos forjados pelo MEC e reforçados, principalmente pela mídia brasileira, para a defesa de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. A seguir disponibilizamos algumas matérias que circularam no ano de 2017 com esse discurso:

<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/04/ministerio-da-educacao-define-base-nacional-comum-curricular-bncc.html>

<https://www.jornalcomercio.com/ conteudo/2017/04/geral/555707-a-escola-precisa-fazer-sentido-para-o-aluno.html>

<http://www.portalnews.com.br/ conteudo/2017/10/suplementos/especiais/65804-reforma-deseja-tornar-o-ensino-atraente-e-ampliar-o-numero-de-escolas-em-periodo-integral.html>

receberem passivamente. A nossa experiência como docente nos mostra que algumas atividades necessitam de reformulação para que o educador consiga atingir seus objetivos. Assim, “não é mais possível manter o foco de atenção dos estudantes por meio de aulas-palestras centradas no professor (...).” (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 179).

Desse modo, faz-se necessário propor formas mais inovadoras de ler e interpretar na escola, pois quanto mais o aluno codifica a leitura dessa realidade, mais aumenta sua capacidade de perceber o mundo ao seu redor e aprender. Concordamos com Senna et al. (2018, p. 220) quando afirmam que, “diferentemente da educação do passado, a escola precisa articular diversos saberes e práticas metodológicas de ensino para garantir a aprendizagem de seus estudantes.”

Dentre as perspectivas pedagógicas atuais que têm sido difundidas nas escolas, as denominadas “metodologias ativas” parecem oferecer caminhos interessantes para tornar o ensino mais arrojado e alinhado às demandas da sociedade.

Para Meirieu (1998), as tentativas de inovações nas abordagens didáticas em geral partem de professores que buscam um ensino crítico e libertador e, mesmo com currículos tradicionais, alguns professores estão procurando práticas educativas mais coerentes com a atualidade.

As “metodologias ativas” são centradas no aluno, que desempenha um papel principal no processo. Valente (2018, p. 28) defende que “as metodologias ativas voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos.”

As estratégias utilizadas nas aulas são múltiplas e a aprendizagem é baseada em um processo que envolve o diálogo e a comunicação. Moran (2018, p.4) também defende o protagonismo dos alunos e afirma sobre:

(...) seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor; (...) são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. (MORAN, 2018, p.4).

Moran (2015) destaca também que é possível aprender de muitas maneiras: aprendemos com o professor, aprendemos sozinhos e também com os colegas, podemos aprender quando estudamos e quando nos divertimos. Desse modo, nosso trabalho de encenação de textos literários e gravação em formato audiovisual pode ser considerado como estratégia didática para despertar o interesse dos alunos para a leitura na escola, pois, como afirma Silva (2009):

Estimulando a imaginar cenários e situações, a entrar na pele dos personagens e a sentir o que eles sentem, o leitor experimentaria novos ângulos, novas perspectivas na sua forma de ver o mundo. Sendo – mesmo que provisória e vicariamente – alguém diferente de si mesmo durante o tempo da leitura, ele se torna capaz de abarcar melhor a pluralidade, a diversidade que preside nas relações sociais. (SILVA, 2009, p. 131).

Considerando as potencialidades didáticas das metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa, o objetivo principal desta pesquisa é problematizar aspectos de um processo de ensino baseado na releitura, interpretação e retextualização⁴ da obra literária *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, em formato audiovisual. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa quanti-qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Analisamos o processo de produção de seis vídeos por 40 alunos matriculados na 1ª série do Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio de uma Escola Técnica Estadual do interior de São Paulo no ano de 2019.

Partimos da hipótese de que o processo de ensino de obras literárias por meio da produção audiovisual, com a proposta de elaboração de roteiro, dramatização, filmagem e edição, pode colaborar para o desenvolvimento de estratégias de leitura e interpretação que contribuam para o desenvolvimento de *leitura crítica* dos alunos.

Para tanto, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como se caracteriza o processo de produção audiovisual em um contexto específico de ensino de língua portuguesa?
- b) Quais potencialidades podem ser identificadas neste contexto de produção audiovisual para o desenvolvimento de leitura crítica?

São objetivos específicos da pesquisa:

- a) Descrever os processos de produção audiovisual a partir da leitura e interpretação de textos literários em um contexto de ensino de escola pública do interior de São Paulo;
- b) Analisar aspectos do processo de produção audiovisual, levando em conta as relações intertextuais entre as obras literárias trabalhadas e as releituras dos alunos;
- c) Discutir potencialidades da produção audiovisual para o desenvolvimento de leitura crítica em aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

⁴ Nos referimos ao conceito de “retextualização” como a criação de um novo texto a partir de outros textos. Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao> . Haverá a retomada desse conteúdo mais adiante.

1.2.Estrutura da dissertação

O presente trabalho estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, desenvolvemos a fundamentação teórica do trabalho, partindo da concepção de leitura crítica e letramento literário no âmbito do ensino de língua. Também problematizamos como se caracterizam as metodologias ativas, quais são os papéis de alunos e professores previstos e encerramos com a problematização sobre algumas propostas de produção audiovisual como recurso para aprendizagem de língua portuguesa.

No segundo capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta dos dados e as categorias e procedimentos utilizados para as análises e a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

A sistematização e os resultados das análises estão apresentados no terceiro capítulo, onde caracterizamos o processo de produção audiovisual no contexto investigado e tecemos comentários sobre a triangulação dos dados (elementos dos vídeos produzidos, autoavaliação dos alunos e avaliação da professora-pesquisadora). Além disso, retomamos algumas de nossas hipóteses e discussões teóricas que fundamentam nossas análises.

Nas considerações finais resgatamos e respondemos as questões de pesquisa, tecemos nossas reflexões, apontamos possíveis contribuições de nossa pesquisa para o contexto pesquisado e indicamos possíveis lacunas identificadas a serem preenchidas por futuras pesquisas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica do trabalho, com a discussão acerca da concepção de leitura crítica e letramento literário na esfera do ensino de língua. Problematizamos também como se caracterizam as metodologias ativas, quais são os papéis de alunos e docentes previstos e finalizamos com a problematização sobre algumas propostas de produção audiovisual como instrumento para aprendizagem de língua portuguesa.

2.1. Leitura, leitura crítica, letramento literário e letramento digital

A leitura é uma atividade humana essencial, mas o que é ler? Solé (1998) afirma que ler é um processo de interação entre o leitor e o texto. Ler é interpretar símbolos gráficos, é o ato de compreender, estabelecer relações individuais com cada objeto que nomeia, ampliando-as mais tarde. Como afirma Vargas (1993, p.5), “e quanto maior o número de relações estabelecidas, mais importância adquire, maior riqueza lhe oferecerá o objeto da leitura, o livro, ou similar – e a realidade que lhe deu origem”.

Solé (1998) afirma que ler é uma atividade complexa e que a leitura necessita de um leitor ativo, que decodifique o texto e que seja capaz de contribuir com seus conhecimentos prévios. Além disso, é importante que exista um objetivo para a leitura, pode-se ler por diversão ou para buscar informações, por exemplo.

Ainda que haja uma inegável relação entre alfabetização e letramento, é fundamental identificar as diferenças entre esses dois termos, pois um sujeito alfabetizado não é necessariamente letrado. Conforme as práticas de leitura e escrita foram adquirindo mais importância e visibilidade, percebeu-se que não bastava apenas saber ler e escrever para estar inserido em nossa sociedade.

Soares (2017) defende que a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito e de compreensão de significados e que, por meio dela, o sujeito é capaz de codificar e decodificar uma língua, aprendendo a ler e escrever. Dessa maneira, segundo a autora:

Assim, ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (...) é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos. (SOARES, 2017, p. 152).

Letrar é ensinar a ler e escrever em um determinado contexto (SOARES, 2003). O letramento, nessa perspectiva, é o desenvolvimento do uso “eficiente” da escrita e da leitura nas práticas sociais, é a condição que um sujeito ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, dispondo de uma maior experiência para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos contextos sociais.

A revisão bibliográfica de Benedini (2019) sobre o desenvolvimento do conceito de letramento no campo da Linguística Aplicada evidencia uma multiplicidade de sentidos. Uma das principais perspectivas contemporâneas sobre o letramento nas escolas, segundo Benedini (2019), refere-se aos multiletramentos e, dentre eles, ao letramento digital pois pode permitir aos alunos:

(...) criar identidades eletrônicas, buscar informação online, criar novas práticas comunicativas com novos gêneros, novas estruturas e novas formas linguísticas: e-mail, chats, páginas web, sites etc. O conhecimento não se dá mais de forma linear, gradativa e somente dentro dos muros da escola. (BENEDINI, 2019, p.23).

Essa é nossa compreensão sobre letramento nesta pesquisa, pois partimos do pressuposto de que o sujeito considerado letrado utiliza a escrita e a leitura no seu dia a dia compreendendo-a nos mais diferentes contextos e não apenas codificando e decodificando palavras de forma básica. O tipo de leitura concebido na perspectiva dos multiletramentos se mostra caracterizada como crítica e inerente à vida em sociedade. Nesse sentido, o contato com diversos gêneros, dentre eles o texto literário, pode ampliar os horizontes do indivíduo, despertando sua sensibilidade e poder de reflexão.

O processo de letramento vai além desse processo, fazendo com que o sujeito adquira o domínio da linguagem escrita e falada, utilizando-as nos mais diferentes contextos. A concepção sobre letrado ser aquele que, além de saber ler e escrever, responde de maneira apropriada às premissas sociais da escrita e da leitura, alinha-se à função social da leitura e escrita, sendo assim “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p. 9).

Muitas vezes, em nossas práticas como professores de língua, identificamos que o aluno domina o sistema escrito porque passou pela educação básica, entretanto, não domina as habilidades de leitura e escrita exigidas pelas práticas sociais. As OCEM (BRASIL, 2006) reconhecem que o trabalho na sala de aula deve ser voltado para a “leitura e letramento crítico” e não apenas para o estudo de aspectos gramaticais e linguísticos. Dessa maneira, é importante formar alunos/leitores capazes de questionar aquilo que leem, de forma crítica.

Freire (1989, p. 13) foi um entusiasta das práticas de letramento crítico: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’ através de nossa prática consciente”. Assim, o letramento crítico deve promover reflexão e transformação social. O objetivo do letramento crítico é formar cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo através da crítica aos problemas políticos e sociais mediante questionamento. Tal crítica se dá por meio da leitura e interpretação de diferentes textos. (SARDINHA, 2018).

O método de leitura organizado por Freire (1989, p.9), denominado como o “ato de ler”, procura a percepção crítica, a interpretação e a reescrita do lido pelo indivíduo. Ainda de acordo com a perspectiva do autor, o processo de ler não se esgota na decodificação da palavra ou da linguagem escrita, pois a compreensão do texto implica na percepção das relações entre o texto e o contexto, portanto, o ato de ler não deve ser algo memorizado mecanicamente, deve ser algo desafiador que nos ajude a pensar e analisar a realidade.

O letramento crítico está relacionado ao contexto social, político e ideológico. Por meio dele, diferentes sujeitos podem perceber que há pontos de vista distintos, mas que podem e devem ser questionados. Portanto:

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. (CARBONIERI, 2016, p. 133).

Dessa maneira, o ensino de leitura não pode ficar restrito à decodificação de palavras e frases. A criticidade e a obtenção de vocabulário são dois dos principais benefícios da leitura sobre o indivíduo. Petit (2008) nos diz que ler permite ao leitor decifrar sua própria experiência e que “ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente”. (PETIT, 2008, p.43). Portanto, a leitura não deve ser vista como um ato solitário que afasta o indivíduo do mundo, em um estado de isolamento: o sujeito e seu livro, o leitor e seu texto. Soares (1988), ao discutir sobre a leitura, afirma que:

Não. A leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? Enunciação é, portanto, processo de natureza social, não individual, vinculado às

condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado. (SOARES, 1988, p. 18).

Muitos professores já se questionaram, no decorrer de sua prática docente, como trabalhar a literatura na escola. “É preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à *leitura da literatura* como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos.” (MARTINS, 2009, p. 85). Silva (2009) afirma que ler qualquer tipo de texto traz inúmeros benefícios e contribuições para o desenvolvimento cultural dos alunos, mas que o texto literário tem um poder maior de alargar os horizontes dos educandos. Para Martins (2009), a leitura literária vem competindo com outros meios de comunicação, e a internet, por exemplo, possibilita ao aluno ficcionalizar e imaginar, funções antes mais estimuladas pela leitura do texto literário do que por outros gêneros.

Quando o aluno consegue interagir com o texto, essa obra torna-se significativa. “É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade.” (MARTINS, 2009, p.90).

O professor precisa conscientizar o aluno sobre a importância da leitura do texto, pois ler é uma atividade de um ser agente, o aluno poderá dar sua contribuição pessoal ao que foi escrito pelo autor (MASETTO, 2006). Assim:

(...) frequentar uma biblioteca e ler contribui para que nos tornemos um pouco mais agentes de nossas vidas. (...). Tudo o que proporciona uma distância crítica, uma compreensão de si mesmo, do outro, do mundo. Tudo o que permite abrir um pouco o espaço das possibilidades e assim encontrar um lugar – mas um lugar em um mundo, em uma sociedade que transformamos um pouco, onde temos nossa parte, onde nos inscrevemos. (PETIT, 2008, p. 54).

Na perspectiva de Martins (2009, p. 95) “o ato de ler precisa ser compreendido como prática social. É necessário ler literatura para experimentar o texto, transformar-se no ato da leitura, entender o mundo contido nos textos, articulando-o com a realidade empírica.”

Kleiman (2009) nos diz que a escola não favorece o delinear de objetivos específicos em relação à leitura, pois essa atividade geralmente se constitui em pretexto para elaboração de resumos e exercícios de análise sintática. Nesse sentido, a autora questiona que:

Duas atividades são relevantes para a compreensão do texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos de passar o olho que é muitas vezes tido como leitura na escola. (KLEIMAN, 2009, p. 43-44).

Geralmente, na escola, as leituras são impostas e têm como objetivo preparar os alunos para que sejam submetidos a provas ou exames. A leitura passa a ser vista como uma obrigação. Nessa perspectiva, Machado (2002, p. 15) afirma que “ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito e cada cidadão, não é um dever.” Assim:

Ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica. (MARTINS, 2009, p. 84).

Segundo Cosson (2006), o letramento literário é uma prática social de responsabilidade da escola. Logo, a escola deve empenhar-se para formar leitores competentes.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56).

Ainda na perspectiva de Silva (2009), a leitura literária esconde tesouros nas entrelinhas do texto. Tais tesouros dizem respeito à nossa condição humana, “são entre outros os conflitos e anseios dos personagens, que percebemos como nossos.” (2009, p. 48).

Segundo as OCEM o letramento literário é o estado ou a condição daquele que se apropria do texto através da experiência estética, fruindo-o, indo além da capacidade de ler poesia ou drama, por exemplo.

Na BNCC, a literatura está associada à formação de leitores-fruidores, pois enquanto o aluno frui, ele também é levado a analisar e interpretar diversas manifestações culturais. É necessário aproximar as obras literárias de teorias mais profundas, que envolvam a análise e compreensão de circunstâncias sociais, históricas e ideológicas dos textos literários. Dessa maneira, a apreciação e a fruição se juntarão ao exercício da crítica.

Outro aspecto importante é pensar acerca do uso da escrita na contemporaneidade e nos diferentes modos de ser letrado mediante os novos suportes tecnológicos:

(...) novas possibilidades de ação pedagógica com a língua escrita, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos letrados. A formação desses sujeitos estaria intimamente relacionada ao contexto da autoria, na medida em que associamos as condições de autor à condição letrada, isto é, à inclusão e à participação efetivas dos sujeitos no tecido social que se constitui com o conhecimento da chamada variedade padrão da língua e da linguagem escrita. (GOULART, 2017, p. 41).

Na concepção de Buzato (2009), ser letrado é inserir-se em várias de práticas sociais cujos significados são codificados culturalmente. “Os letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos variados.” (BUZATO, 2009, p. 1 e 2).

Em conformidade com as OCEM, uma proposta para promover os letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social, além disso, é necessário estabelecer condições para que os jovens construam sua autonomia na sociedade moderna, tecnologicamente complexa e globalizada.

Ainda para as OCEM, a escola deve abrir-se aos letramentos múltiplos, que envolvem uma grande variação de mídias construídas de maneira multissemiótica e híbrida, como nos hipertextos, vídeos, filmes etc. Como os letramentos são múltiplos e com a presença das TDIC em nosso meio, seja através do computador, celular ou tablet, torna-se obrigatório pensar no letramento digital. Coscarelli (2017) afirma que o letramento digital se relaciona às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais.

Pinheiro e Felício (2016) asseguram que as TDIC estão trazendo muitas mudanças na vida social, pois novas condições técnicas e socioculturais permitem aos indivíduos não apenas consumir informação, mas também a produzir e publicá-las para o mundo. Se há novas maneiras de escrever, novos suportes para a leitura, também se espera que haja novas maneiras de produzir textos e novos suportes para recebê-los.

A escola valoriza os letramentos ligados à modalidade escrita, que contrastam com os textos contemporâneos que circulam nas novas mídias e que misturam diferentes linguagens. É importante que esses novos letramentos praticados pelos jovens sejam incorporados à escola (PINHEIRO; FELÍCIO, 2016). Em um cenário permeado por recursos tecnológicos que permitem a produção e recepção de informações, almeja-se que o ensino de língua portuguesa esteja associado ao emprego das tecnologias para a evolução das habilidades oral, escrita ou verbo-visual.

Os alunos, principalmente os nativos digitais, estão cada vez mais conectados e interessados em processos automatizados, Dessa maneira, a Era Digital reinventou o ensino e o aprendizado. As TDIC são uma realidade nas salas de aula, conseqüentemente, os educadores devem estar familiarizados com essa tendência.

Mediante um trabalho de releitura e ressignificação textual, o aluno lê o texto literário e este o estimula a escrever ou criar a partir dele. Segundo Moran (2018) as narrativas são elementos que motivam e produzem conhecimento e quanto mais o aluno se envolve, mais ele aprende.

Como as metodologias ativas podem colaborar nesses novos tipos de letramento? “Os novos letramentos/letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em apropriação tecnológica com vistas a transformações sociais”. (BUZATO, 2009, p.2).

2.2. A Metodologia Tradicional

A metodologia tradicional atribui o que deve ser ensinado aos alunos, depende de um método de transmissão e memorização dos saberes de várias áreas, no qual o professor prioriza conteúdos e aulas expositivas. Desse modo:

No ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir a informação ao aluno que, após a aula, deve estudar o material abordado e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. (VALENTE, 2018, p. 29).

O professor transmite o conhecimento ao aluno que deve absorver e reproduzir as informações recebidas. A função do educando no processo ensino-aprendizagem é basicamente de passividade, como relata Mizukami (1986),

Atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciadas de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MUZUKAMI, 1986, p.11).

Todavia, a memorização mecânica não é considerada por Freire (1996) aprendizagem verdadeira, pois os processos tradicionais de ensino não conseguem garantir aos alunos uma aprendizagem significativa e contextualizada, que desenvolva efetivamente competências para a vida profissional e pessoal.

No paradigma tradicional de processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa as aulas geralmente são expositivas, com muita teoria e exercícios sistematizados para a memorização. O livro didático é utilizado como único material, as atividades geralmente são descontextualizadas, além disso, o texto literário serve de pretexto para ensinar gramática normativa. Assim, o aluno não consegue estabelecer relação entre teoria e prática, pois o ensino é fragmentado, repetitivo e sem significação para sua vida.

Travaglia (1998) afirma que, historicamente, a gramática da língua portuguesa sempre foi vista como a gramática normativa, isto é, aquela que corresponde à forma de se expressar das pessoas cultas. O autor ainda destaca que esse ensino:

É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes (...) e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um dos seus objetivos básicos a correção formal da linguagem. (TRAVAGLIA, 1998, p. 38).

Desse modo, não há lugar para o diálogo, impossibilitando que ocorra a inserção crítica dos sujeitos na realidade, através da problematização desta última (FREIRE, 1983).

2.3.As Metodologias Ativas

Por outro lado, as metodologias ativas conferem protagonismo ao aluno, que participa e reflete no decorrer do processo de aprendizado. Assim:

(...) as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (VALENTE, 2018, p. 28).

De acordo com Valente (2018), as metodologias ativas são práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Espera-se que o aluno esteja no centro do processo da aprendizagem, sendo capaz de alcançar o conhecimento, fundamentando-se na perspectiva de que é na prática que se aprende.

Cada ser humano aprende de forma única, pois aprende o que lhe é relevante e o que gera conexões emocionais e cognitivas. Aprendemos o que nos interessa e o que é próximo ao nível de competências que possuímos. “A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida.” (MORAN, 2018, p. 2).

As metodologias ativas focam no engajamento dos estudantes em atividades que impulsionam a reflexão das ideias e como empregá-las em determinado contexto/situação, pois requerem que os estudantes regularmente avaliem seus níveis de compreensão e competências ao lidar com conceitos em situações complexas. Dessa maneira, segundo Freire (1996), os educandos vão se transformando em sujeitos reais da construção e da reconstrução do saber.

Além disso, essas metodologias promovem uma imersão no conhecimento pela participação ou contribuição quanto ao enfrentamento das problemáticas postas pela atividade, envolvendo busca de informação, reflexão, elaboração de conjunturas mentais complexas, tomada de decisões e solução de problemas. Portanto:

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco no processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. (VALENTE, 2018, p. 27).

Esse tipo de metodologia aumenta a flexibilidade cognitiva, a competência de alternar e realizar diferentes tarefas ou operações mentais. Assim, aprender deve ser uma aventura criadora, é construir, reconstruir, mudar. (FREIRE, 1996).

Para Barbosa e Moura (2013) a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interatua com o assunto em estudo construindo o saber, ao invés de recebê-lo de forma passiva do docente. Neste método o docente é um facilitador do processo educativo e não exclusivamente a única fonte de informação.

O aluno torna-se protagonista do seu conhecimento, envolvendo-se diretamente, participando e refletindo em todos os passos do processo, experimentando e criando com orientação do professor. Na perspectiva de Diesel, Baldez e Martins (2017), o aluno encontra-se no centro do processo de ensino/aprendizagem. Freire (1996) salienta ainda que a função do professor é contribuir a fim de que o discente seja o artífice de sua própria formação.

Nessa perspectiva, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25). Ao interagir com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – o aluno está sendo estimulado a construir o saber, ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor.

Freire (1996) também destaca que ensinar exige respeito à autonomia do educando e que é vital superar a educação bancária, tradicional e concentrar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Para que o aluno aprenda de fato, é preciso que ele esteja em uma atmosfera colaborativa e participativa, na qual ele possa trabalhar em grupo para solucionar problemas ou desenvolver conteúdos.

O aluno desenvolverá habilidades de reflexão, autonomia e criticidade, além disso, desenvolverá também habilidades de comunicação, colaboração, resiliência e trabalho em equipe. Assim, aprender “é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criador”. (FREIRE, 1996, p. 27).

As metodologias ativas transformam como o aluno concebe o aprendizado, possibilitam a autonomia, o protagonismo, a responsabilidade e a interação, fazendo com que ele pense de modo diferente, conectando ideias e construindo o próprio conhecimento. Sobre a autonomia do educando, Freire (1996) assegura que é necessário que ele assuma o papel de sujeito da produção de sua inteligência e não apenas o de receptor do que é transferido pelo professor.

O conceito de aprender deve estar ligado ao aprendiz, que, através de seus atos, dos colegas e do próprio professor, busca e adquire conhecimentos, produz reflexões e desenvolve a criticidade. Moran (2018) afirma que o docente deve ajudar o aluno a ir além de onde ele conseguiria ir sozinho. “Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez educador.” (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

Ainda nesse sentido, “por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler e decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento.” (BEHRENS, 2006, p. 71).

As metodologias ativas exigem novas práticas de avaliação, pois demandam menos memorização e reprodução. A título de exemplo, ao desenvolver um projeto em equipe, os alunos devem estabelecer as tarefas a serem desenvolvidas em cada etapa, delegar funções e responsabilidades, dessa forma, construindo o próprio conhecimento.

O educador deve assumir uma nova postura, desempenhando o papel de mediador ou facilitador entre o aprendiz e a aprendizagem. A ênfase do trabalho docente deve estar na aprendizagem do aluno e nas estratégias para estabelecer uma atmosfera de confiança, pois concordamos com Masetto (2006) quando afirma que:

Confiar no aluno; acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem junto conosco; assumir que o aluno, apesar de sua idade, é capaz de retribuir atitudes adultas de respeito, de diálogo e de responsabilidade, (...) desenvolver habilidades para trabalhar com tecnologias que em geral não dominamos, para que nossos encontros com os alunos sejam mais interessantes e motivadores – todos esses comportamentos exigem, certamente, uma grande mudança de mentalidade, de valores de atitudes de nossa parte. (MASETTO, 2006, p. 139).

Assim, podemos considerar que uma das funções do professor é administrar e favorecer o processo de reconstrução do saber por parte dos discentes, apresentando situações desafiadoras que estimulem a forma de pensar, criando, assim, condições a fim de que a pesquisa se realize.

A aprendizagem torna-se significativa quando o aluno tem seu protagonismo orientado pelo professor ao ser envolvido e engajado em algum tipo de projeto criativo. O professor agirá como um orientador, que conduzirá o aluno aonde ele não conseguir ir sozinho. Segundo Freire (1989), não quer dizer que a ajuda do educador irá anular a criatividade e a responsabilidade do educando na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

O trabalho com as Metodologias Ativas nas aulas de língua vão influenciar na formação e na atitude dos alunos, pois eles passam a ter mais autonomia e protagonismo durante o aprendizado, seja na utilização de dispositivos móveis para ler um texto ou para buscar um

dicionário on-line por exemplo, seja para perceber que o professor é um mediador do conhecimento.

2.4. Alguns tipos de Metodologias Ativas

2.4.1. Sala de aula invertida

Moran (2018) declara que há muitas maneiras para inverter o processo de aprendizagem. A sala de aula invertida (*flipped classroom*) modifica os modelos do ensino tradicional. “Na abordagem de sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas”. (VALENTE, 2018, p. 29).

Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula. (BERGMANN; SAMS, 2017, p. 11).

Ainda a respeito da sala de aula invertida, Valente (2018) afirma que:

a proposta de sala de aula invertida está surgindo em um momento de grandes oportunidades do ponto de vista educacional, principalmente com a disseminação das TICs e o fato de elas estarem adentrando a sala de aula. (VALENTE, 2018, p. 27).

Segundo Bergamman e Sams (2017), a inversão da sala de aula transforma a prática de ensino, pois o professor não fica mais falando diante da turma por 60 minutos, essa mudança permite ao professor assumir um papel diferente perante os educandos. “Além disso, os alunos devem recorrer ao professor sempre que precisarem de ajuda para a compreensão dos conceitos. O papel do professor na aula é o de amparar os alunos, não o de transmitir informações.” (BERGMANN; SAMS, 2017, p.14).

Nesse modelo de aula, os estudantes assistem a vídeos em casa e tiram dúvidas na escola, assim, de acordo com Bergmann e Sams (2017), ao inverter a sala de aula, transfere-se o controle remoto aos alunos, que podem pausar os professores. Os autores ainda afirmam que, nem sempre enfileirar os estudantes e dar uma aula expositiva é um meio mais eficaz de se comunicar com eles, pois para alguns alunos, o professor avança rápido demais, enquanto para outros, a aula está muito lenta.

De acordo com Gregolin (2016), a proposta de inverter a sala de aula não é novidade e talvez nem seja uma inovação no campo educacional, mas a autora compartilha a hipótese de que a autonomia pode favorecer o aprendizado crítico dos alunos.

2.4.2. Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas (ABP), do inglês *problem-based learning* (PBL), utiliza problemas para tornar mínimas as diferenças entre prática e teoria no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, como afirmam Mamedes e Penaforte (2001), o propósito é a procura por soluções.

Orientados pelo professor, os alunos podem desenvolver a habilidade de levantar questões e possíveis soluções. O foco dessa aprendizagem é a pesquisa de causas possíveis para um problema (MORAN, 2018). Portanto:

De forma geral, um problema no PBL deve ser entendido como um objetivo cujo caminho para a solução não é conhecido. Entender um fenômeno intrigante, encontrar uma maneira melhor de fazer algo, uma forma melhor de projetar alguma coisa, de construir algo ou criar uma obra de arte também podem ser considerados um problema nessa metodologia. (RIBEIRO, 2008, p. 29).

De acordo com Ribeiro (2008), a ABP é uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativa, construtivista, contextualizada e que contempla o trabalho de grupos pequenos de alunos mediados por um tutor. o trabalho em equipe favorece a troca de experiências entre os estudantes, ao apresentarem estratégias diferentes de estudo e competência.

A utilização do trabalho em grupo tem objetivo amplo no PBL, ou seja, acredita-se que serviria para desenvolver nos alunos as habilidades relacionais, de planejamento, de análise de alternativas múltiplas, de obtenção de consenso, e atitudes, tais como respeito em relação a opinião de outros, o saber ouvir, concordar e discordar. (RIBEIRO, 2008, p. 82).

2.4.3. Aprendizagem baseada em projetos

Segundo Moran (2018), a aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia em que os alunos se envolvem com desafios e tarefas. Esse tipo de aprendizagem possui um enfoque construtivista e contextualizado. “Essa abordagem adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo.” (MORAN, 2018, p.17).

A partir de uma aprendizagem colaborativa, essa metodologia consente que os alunos desenvolvam a autoconfiança, a comunicação e a melhora no convívio social, uma vez que:

No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. (MORAN, 2018, p. 16).

Há vários modelos de projetos que podem ser de curta ou longa duração e, se bem elaborados, podem contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. (MORAN, 2018).

2.4.4. Aprendizagem por jogos

Moran (2018) nos diz que a linguagem de jogos (gamificação) está cada vez mais presente na escola, sendo uma importante estratégia de motivação para uma aprendizagem mais próxima da vida real, pois os estudantes precisam enfrentar desafios e fases. “A gamificação se constitui na utilização mecânica dos *games* em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento.” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p.76).

Quando usados na escola, os jogos motivam o aluno a cumprir missões, elaborar estratégias, lidar com a questão do ganhar e perder etc. “Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber.” (MORAN, 2018, p.21).

A gamificação promove um maior engajamento dos alunos, possibilitando uma melhor assimilação dos conteúdos a partir de atividades interativas, pois mantém os discentes concentrados por mais tempo. Além disso, os jogos garantem diversão e aprendizagem de uma maneira não convencional. “A gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem (...).” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p.83).

Para exemplificar, a ferramenta tecnológica interativa Kahoot!, disponibilizada no endereço <https://getkahoot.com>, incorpora elementos utilizados no design dos jogos para engajar os usuários para aprender, podendo ser utilizada na aprendizagem ativa. Essa plataforma baseada em games foi proposta para oferecer experiências de aprendizado tanto dentro quanto fora das salas de aula. (SILVA et al., 2018).

2.5. Ensino Híbrido

O ensino híbrido mistura a educação presencial e propostas de ensino on-line, atendendo a um público de estudantes conectados, integrando a educação à tecnologia. Segundo Bacich, Tanzi e Trevisani (2015), o ensino híbrido é composto pela tecnologia de informação, sala de aula virtual e recursos audiovisuais. Assim:

A expressão *ensino híbrido* está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços. (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015, p. 52, grifo do autor).

Nesse tipo de ensino, destaca-se a flexibilidade, o compartilhamento de espaços, atividades, materiais, técnicas e tecnologias. “O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes.” (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015, p. 47).

Desse modo, se bem utilizadas pela escola, as tecnologias digitais podem oferecer diferentes possibilidades de aprendizagem, colaborando para que os estudantes tenham a oportunidade de aprender mais e melhor. (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015).

Silva e Sanada (2018, p. 79) afirmam que “o aluno passa a atuar colaborativamente, resolvendo situações problema, tematizando casos, elaborando projetos, tirando dúvidas com o professor etc.”

O professor é um arquiteto do saber e precisa mostrar ao aluno que existem muitas formas diferentes de construir o conhecimento, além disso, a tecnologia serve de combustível para estimular o processo de aprendizagem. (LIMA; MOURA, 2015).

2.6. O trabalho com o audiovisual

A aprendizagem vem sendo afetada com a nova maneira de recebermos informações, as tecnologias têm aberto grandes possibilidades e a autoaprendizagem faz parte dessa mudança. Os recursos midiáticos podem ser utilizados como ferramentas tecnológicas proporcionando uma aprendizagem interativa.

Com efeito, a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. (...). Ela tem sua importância apenas como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. (MASETTO, 2006, p. 139).

Ribeiro (2017, p.85) afirma que “há uma dependência total do homem em relação à máquina e à tecnologia para sobreviver.” Ressalta ainda que a tecnologia está integrada à formação e à construção do indivíduo. Nessa direção, Bergamann e Sams (2017) dizem que

Os alunos de hoje crescem com acesso à Internet, YouTube, Facebook, MySpace e a muitos outros recursos digitais. Em geral, podem ser vistos fazendo os exercícios de matemática enquanto enviam mensagens de texto, postam e curtem no Facebook e ouvem música, tudo ao mesmo tempo. Muitos desses estudantes relatam que quando chegam à escola precisam desconectar e emburrecer, já que as escolas proíbem telefones celulares, *iPods* quaisquer outros dispositivos digitais. O mais triste é o fato de que a maioria dos alunos carrega consigo dispositivos de computação mais poderosos do que grande parte dos computadores existentes em nossas escolas subfinanciadas – e ainda não lhes permitimos explorar esses recursos, que são naturalmente parte de seu dia a dia. (BERGAMANN; SAMS. 2017, p. 18).

Em nossa sociedade, cada vez mais audiovisual, o domínio dessa linguagem é fundamental para se transitar pelos mais variados campos sociais. (DUARTE, 2009).

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BNCC, 2018, p. 478).

O uso do audiovisual na escola promove a aproximação do universo do educando com as habilidades e os conhecimentos propostos pela escola, pois, como afirma Canto (2013, p.138), “a linguagem visual é tão legítima como qualquer língua.”

A utilização da tecnologia digital na escola dá a oportunidade ao aluno de desenvolver a autoaprendizagem, quer dizer, o aprendiz tem autonomia, não depende que alguém lhe diga como ou qual será sua maneira de aprender, fazendo surgir novas forma de conhecimento. Os computadores e celulares deixaram de ser apenas ferramentas de recepção, hoje são também de produção.

A informática e a multimodalidade têm levado o docente a repensar a noção de texto e leitura. Na perspectiva de Martins (2009), as novas tecnologias exigem uma nova postura do docente diante da literatura, sendo necessário desenvolver estratégias diversificadas que atinjam uma leitura crítica, atrelada à transformação social.

As TDIC têm influenciado a vida das pessoas de forma significativa e na escola isso não é diferente, por essa razão, é importante pensar nas tecnologias como um meio para a educação. O trabalho com o audiovisual, por exemplo, pode ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, pois através de seu dinamismo, responde à sensibilidade e afetividade dos alunos.

Para Sancho (1998), o audiovisual pode captar informações oriundas das fontes visuais e auditivas simultaneamente, pois os significados vêm da interação de vários elementos como imagens, texto, música, efeitos sonoros etc. Assim, o recurso audiovisual oferece uma visão relevante para o ensino-aprendizagem, pois permite que eles exteriorizem suas ideias de maneira criativa, empregando o texto oral e escrito, a imagem e o som.

Para Moran (2007), as tecnologias abrem a sala de aula para o mundo e permitem representá-lo através de movimentos, sons, cenários etc. Moran ressalta ainda que a escola necessita propor novas linguagens para cativar os alunos, a motivação dos discentes será maior se eles puderem expressar-se através de códigos e formatos mais próximos de sua realidade.

Os educandos podem facilmente criar vídeos a partir do celular, objeto que não tem saído de suas mãos. O trabalho com vídeo na classe provoca estímulos multissensoriais e valorizam o conhecimento prévio do aluno, pois “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. (MORAN, 2018, p.3).

Os jovens têm utilizado celulares e câmeras a todo momento, dessa maneira, há uma enorme facilidade para a produção de vídeos. Filmar é uma experiência envolvente e benéfica aos alunos, pois promove o interesse e criatividade. Através da filmagem, o jovem pode desenvolver sua capacidade de integração com outros colegas. A produção de vídeos a partir da releitura de obras literárias evoca uma maneira de aprender mais sedutora, aberta e criativa, pois “a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva.” (MORAN, 2018, p.3).

Para Carlini e Tarcia (2010), a tecnologia dos vídeos atua sobre aquilo que queremos expressar, por isso, muito visuais, os jovens precisam ver nas diversas telas que utilizam para compreender, ademais, o trabalho com luz, som, imagem e vídeo pode auxiliar no desenvolvimento da criticidade, criatividade e trabalho em equipe, essenciais em nossa sociedade.

O docente, ao empregar os recursos do som e da imagem que atendam o interesse do aluno, conduz a aprendizagem de maneira interativa, criativa e lúdica. A imaginação, despertada pela linguagem audiovisual, permite que a aprendizagem ocorra através da emoção. (FERRÉS, 1998).

Muitos alunos dedicam mais horas consumindo imagens e mensagens através dos recursos tecnológicos do que fazendo as atividades na escola. (MORAES, 2005). Assim como garante Netto (1998), os jovens estão diariamente envolvidos com as mídias comunicativas e informativas. Dessa maneira, há uma gama de possibilidades para que o professor insira o audiovisual nas aulas, uma delas é tornar os estudantes criadores de conteúdo.

Os alunos estão acostumados a ler nas mais diversas telas, portanto, como um modo de envolvê-los, é interessante que o trabalho com a produção textual e a leitura também esteja voltado à tecnologia, pois, como assegura Netto (1998), os recursos audiovisuais e tecnológicos favorecem a aprendizagem.

O aluno pode ler um texto literário no seu celular ou no computador, por exemplo, e depois reescrevê-lo ou traduzi-lo para uma versão digital ou em vídeo. A produção de vídeos a partir da leitura e interpretação textual na escola cria uma experiência literária, pois coloca o aluno em contato efetivo com o texto. Essa experiência de construção de significados permite a ampliação dos horizontes, desperta o questionamento, a reflexão e a sensibilidade, conforme o que é esperado pelas OCEM.

Nesse contexto, uma metodologia diferenciada motiva o aluno a ler uma obra literária e a criar seu texto a partir dela, pois a utilização da tecnologia permite a ampliação das práticas de escrita e leitura. Moran (1995) destaca a importância pedagógica da produção de vídeos na educação, assim o aluno passa de espectador para produtor de audiovisual.

A juventude está acostumada a se expressar de uma maneira mais versátil. Utiliza-se a imagem, a paráfrase e a dramatização. Muito imediatistas, esses jovens valorizam as linguagens audiovisuais, daí a importância de desenvolver habilidades sinestésicas e criadoras. (MORAN, 2007).

Transpor o texto literário para o audiovisual, por exemplo, é um trabalho criativo que ajuda a tornar mais próximo do aluno um texto ou uma obra considerada difícil ou distante. Obras cujos cenários e personagens são distantes do cotidiano dos discentes podem ganhar uma dimensão lúdica e moderna, pois integram linguagens e brincam com a realidade.

O foco é a possibilidade oferecida aos jovens para trabalharem com traduções intersemióticas de parte das obras lidas. Assim, o trabalho com a releitura do texto transforma o aluno em coautor do texto, induzindo-o a também criar, fazendo-o dono de sua ficção.

Ao explorar ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e ao transformá-lo em audiovisual, haverá, então, uma imersão no conhecimento. Silva (2009) assegura que os jogos dramáticos podem ser aliados do professor, pois rompem com o modelo tradicional de aula e de tarefa escolar. No momento que o aluno deixa de ser um elemento passivo, ele compreenderá mais o que está estudando, pois, suas estruturas mentais estão trabalhando ao questionar, criar, através de um processo de aprendizagem flexível e interligado:

A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais

aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. (MORAN, 2015, p. 27).

Embora difícil, é possível mudar a tradição escolar. O primeiro passo é mostrar que há maneiras de ensinar e aprender que fazem mais sentido e que permitem um maior engajamento dos alunos, um exemplo disso é a aprendizagem através de histórias que podem ser utilizadas nas aulas de língua portuguesa: “Desde e sempre, uma das formas mais eficientes de aprendizagem é a que acontece por meio de histórias contadas (...) e histórias em ação.” (MORAN, 2018, p. 20).

É fundamental que o professor de língua, além de trabalhar com a leitura e a interpretação textual, incentive também que o aluno produza suas próprias histórias, pois “contar, criar e compartilhar **histórias** é hoje muito fácil. Podemos fazer isso a partir de livros, da internet, de qualquer dispositivo móvel”. (MORAN, 2018, p. 20, grifo do autor).

Com a propagação dos dispositivos móveis e o acesso facilitado à internet, “crianças e jovens conseguem e gostam de produzir vídeos e animações e postá-las imediatamente na rede.” (MORAN, 2018, p. 20). Ainda nessa perspectiva, o autor ressalta que:

Existem aplicativos fáceis de edição nos *smartphones*. As narrativas são elementos poderosos de motivação e produção de conhecimento. É importante utilizar narrativas, histórias, simulações, imersões e contos de fantasia sempre que possível. (MORAN, 2018, p. 21).

Hoje, muitos alunos produzem e editam vídeos em casa utilizando o celular. Trazer as tecnologias utilizadas pelos jovens para dentro da escola é um recurso importante para engajá-los nas atividades propostas pelo professor. Assim, “as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial”. (BNCC, 2018, p. 479).

São vários os momentos que a BNCC relaciona o ensino de literatura às práticas digitais. A Base apresenta algumas ações possíveis após a leitura de um texto literário, como a produção de *vlogs*, a criação de fanfics, a escrita de comentários em redes sociais etc. Desse modo, o professor, além de leitor, deve estar inteirado dessas práticas digitais e virtuais para auxiliá-lo na sua prática docente.

Pensando no emprego das metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa e literatura, é preciso buscar alternativas didáticas de ensino-aprendizagem que motivem os estudantes. Dessa maneira, constata-se que “a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica”. (MORAN, 2018, p. 12).

2.7. Literatura e Clássicos Literários

O que é literatura? Podemos dizer que não há uma resposta definitiva. A palavra literatura vem do latim *littera*, que significa letra, é uma forma de arte feita com a palavra. Para o filósofo grego Aristóteles (1959), a literatura é a mímese (imitação) da vida e da realidade através da palavra. Assim, o texto literário representa o pensamento do homem de um determinado período da história.

Candido (2004) chama de literatura tudo o que tem um toque dramático, ficcional ou poético, que vai desde o folclore, a lenda, as anedotas e que se entende até a produção escrita das grandes civilizações. O autor afirma também que:

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Candido (2004) diz que a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Defende, ainda, que o homem tem necessidade de fabular, sendo assim, a necessidade da literatura é um direito e, por esse motivo, a literatura tem sido utilizada como um instrumento de educação no currículo. Diz ainda que: “é preciso humanizar os currículos.” (2004, p. 181).

Aristóteles (1959) esclarece ainda que a literatura tem três funções: a cognitiva, a estética e a catártica. Outros estudiosos acrescentaram uma quarta função: a político-social.

A função cognitiva se refere à aquisição do conhecimento. Por ser a literatura uma arte, ela nos remete à nossa capacidade de apreciar o belo. Sobre tal função, Eco (2011, p. 9) diz que quando lemos o texto literário, o fazemos “por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo (...)”.

A palavra catártica vem de catarse (do grego catharse), que significa purificação, purgação. Portanto, a catarse é uma espécie de descarga emocional que provoca no leitor um certo alívio da tensão ou da ansiedade psicológica ou moral que ele carrega.

O texto literário serve também de instrumento de conscientização dos indivíduos e de transformação da sociedade. Por isso, a literatura atua como um agente de participação nos movimentos e lutas sociais de uma época e de um povo nos quais o escritor se acha inserido.

As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida.

(ECO, 2011, p. 12). Ainda de acordo com Eco (2011, p. 11), “a literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade”.

Nessa perspectiva, o professor necessita trabalhar textos literários na sala escola a fim de gerar a análise e a interpretação dessas obras, estabelecendo uma relação entre o aluno-leitor e a literatura.

Geralmente a leitura na escola acaba privilegiando alguns “clássicos”. Mas qual é o critério para que um livro seja considerado um “clássico”? Calvino (1993) diz que um clássico é uma obra que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

Assim, um clássico da literatura é um livro que representa o período em que foi escrito e que atravessa gerações sem perder seu valor, é uma obra que mantém sua vitalidade independentemente do tempo em que foi escrita. “Clássico não é um livro antigo e fora de moda. É um livro eterno que não sai de moda.” (MACHADO, 2002, p. 15).

Em nossa prática profissional, temos considerado necessário aproximar o aluno dos clássicos da literatura de uma forma mais ativa e lúdica, além de desenvolver a leitura, interpretação e produção de textos, pois partimos do pressuposto de que compete ao professor mostrar que o clássico traz consigo uma carga de discussões que ultrapassam o tempo. Nesse sentido, conforme afirma Calvino (1993, p. 12):

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo essa é uma descoberta que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência.

Machado (2002) nos chama a atenção para o fato de que os clássicos, quando lidos na infância ou na adolescência, passam a fazer parte da bagagem cultural e afetiva do leitor de maneira indissociável. Nessa direção, a autora também afirma que “o primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita.” (MACHADO, 2002, p. 15).

Já Calvino (1993, p. 10) afirma que:

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência para a vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude.

Calvino (1993) ainda salienta que a escola deve fazer com que o indivíduo conheça um determinado número de clássicos, mas é somente através de leituras desinteressadas que encontramos o “nosso” clássico.

Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte dos nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. (...) Por isso, deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo. (CALVINO, 1993, p. 10-11).

Vargas (1993) afirma que se deve tratar da literatura como uma atividade artística e que é preciso conscientizar o aluno do significado do ato de ler, fazer com que ele perceba a leitura como fonte de conhecimento, fazer com que ele perceba que o texto ficcional nos fala de nossa realidade e nos ajuda a compreendê-la.

O trabalho com a literatura na escola deve ser feito de maneira mais criativa, pois o texto literário nos ensina a viver com a imaginação. (VARGAS, 1993).

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 491).

É indispensável que o jovem perceba o caráter atemporal do texto literário e que pode haver prazer na sua decodificação aprofundada. Segundo Vargas (1993), para ler o texto literário é necessário fazer desaparecer as barreiras entre a realidade, o imaginário e a linguagem.

2.8. Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente

Composição teatral escrita em redondilhas, o auto surgiu na Idade Média, na Espanha, por volta do século XII. De curta extensão e linguagem simples, em sua maioria, tem elementos cômicos ou intenção moralizadora. No princípio, os autos eram encenados dentro dos templos religiosos, depois, em suas portas de entrada e pátios. Posteriormente, tornaram-se um gênero dramático de caráter nitidamente popular, ao serem representados em feiras, mercados e praças, portanto, ambientes menos “sagrados”.

O *Auto da Barca do Inferno* (ou *Auto da Moralidade*) é uma alegoria escrita pelo português Gil Vicente, representada pela primeira vez em 1517, representa o juízo final católico de forma satírica e com forte apelo moral. É a primeira parte da chamada trilogia das Barcas (sendo que a segunda e a terceira são respectivamente o *Auto da Barca do Purgatório* e o *Auto da Barca da Glória*).

Considerado o “Pai do Teatro Português”, Gil Vicente foi poeta e dramaturgo, foi também a figura mais importante do humanismo literário.

Gil Vicente era um frequentador assíduo da corte, todavia continuava a ser um artista enraizado nas tradições populares, e isto se verifica ao se observar que, em suas peças, desfilam toda a galeria de tipos humanos da sociedade portuguesa: reis, clérigos, camponeses, cavaleiros, princesas e alcoviteiras. Além disso, ele também empregou outros elementos como a poesia popular e os costumes folclóricos, aproveitando-os para a composição de seu teatro. Outro fator importante da arte vicentina foi a linguagem rica e variada dos personagens, de acordo com a sua origem e posição social. (CARDOSO; GARBELINI, 2014, p. 63,64).

Para compreender o teatro de Gil Vicente, é necessário conhecer o contexto social e a mentalidade da época. No período anterior ao Renascimento, essa sociedade era teocêntrica, pois “atribuíam todos os fenômenos naturais à vontade de Deus e consideravam a vida após a morte uma preocupação maior que a vida na Terra (CARDOSO; GARBELINI, 2014, p. 62).

O modo de produção feudal entra em crise e a Igreja Católica, antes parceira dos senhores feudais, une-se ao absolutismo, concedendo aos reis a divina missão de liderar os homens (Botelho, 2016).

Assim como ocorria no feudalismo, o poder permanece nas mãos de poucos, consolidando uma sociedade piramidal e uma vasta camada popular, que era assolada pela miséria, por doenças (como a peste negra), entre outros males. Nasce, então, um movimento filosófico-moral chamado Humanismo, que coloca os seres humanos como elementos principais, numa escala de importância. (BOTELHO, 2016, p. 65).

Segundo Machado (2006), na literatura estavam presentes o deboche, o desprezo e a maledicência, fruto das cantigas de escárnio. Sem contar que a sociedade lusitana era misógina e libertina. Durante todo o período medieval, a arte expressou o sagrado, seguindo uma tendência inerente ao homem de todas as civilizações. Os textos teatrais de Gil Vicente foram estruturados a partir de elementos cristãos (SANTOS, 2017).

Gil Vicente criou o seu teatro do nada... o mais que se pode provar é a existência fragmentária de representações litúrgicas, paródias, espetáculos mudos da corte que estão a uma distância infinita do teatro acabado, adulto, completo, que é o de Gil Vicente. (SARAIVA, 1970, p. 26 apud MACHADO, 2006, p. 14).

As alegorias costumavam personificar noções abstratas como virtudes ou vícios. O caráter visual é bastante importante na Idade Média, por isso, tudo é teatralizado, transformando-se em personagens e ações (MACHADO, 2006). Ainda sobre o teatro Vicentino:

Sabe-se que *As Moralidades* fazem parte de um teatro edificante, destinado à formação religiosa e moral do público: visam moralizar segundo os valores cristãos. Elas tentam dar uma resposta às interrogações do homem da época que se perguntava como seguir o exemplo de Cristo e como realizar sua salvação em meio às tentações da vida cotidiana. (MACHADO, 2006, p. 24, grifo do autor).

Os seres atuantes do enredo são personagens-tipo, isto é, representam características físicas e psicológicas de uma sociedade ou grupo social. Quase sempre, entram no palco acompanhados de elementos cênicos (objetos, pessoas, animais) que ajudam a caracterizá-lo, conseguindo perceber melhor os defeitos que são criticados.

A peça inicia num porto imaginário, onde se encontram duas barcas, a Barca do Inferno, cuja tripulação é o Diabo e o seu Companheiro, e a Barca da Glória, tendo como tripulante, um Anjo. Em seguida, as demais personagens passam por um julgamento. Gil Vicente trabalha com elementos dicotômicos, tais como, o bem e o mal, as virtudes e os vícios.

Ao anjo, cabe a representação do bem, o cumprimento dos ritos e obrigações da fé católica, conforme afirmam Veiga e Machado (2009). O dramaturgo “dá ao diabo um papel importante: é ele que com sua crítica implacável e feroz desnuda os vícios da sociedade e dela ri às gargalhadas”. (Machado, 2006, p. 26)

Quadro 1 - Personagens que se apresentam para o julgamento

Fidalgo	Representa os nobres ociosos de Portugal.
Onzeneiro	Espécie de agiota.
Joane	Um parvo (tolo), inconsciente de seus atos. Representa o povo português, rude e ignorante, porém bom de coração e temente a Deus.
Sapateiro	Acredita que, por ter cumprido os rituais religiosos, poderia entrar no paraíso.
Frade	Representa os maus sacerdotes e a quebra dos votos de castidade. Chega acompanhado de sua companheira, Florência.
Brízida Vaz	Bruxa, prostituta e alcoviteira.
Judeu	Representa os infiéis, que são alheios à fé cristã.
Corregedor	Na Terra, só defendeu seus próprios interesses.
Procurador	Corrupto, representava a burocracia jurídica da época.
Enforcado	Simboliza a falta de fé.
Quatro Cavaleiros	Mártires da Igreja, representam a força da fé católica.

Fonte: própria

Devido à sua humildade e ausência de malícia, o Parvo é encaminhado à barca do céu e por morrerem defendendo a Península Ibérica dos mouros em nome de Cristo, os Quatro Cavalheiros também têm direito ao paraíso.

Dessa maneira, a obra oferece uma amostra do que era a sociedade de Lisboa do início do século XVI, embora alguns dos assuntos que aborda ainda sejam pertinentes na atualidade.

Botelho (2016) ressalta que a obra é eterna e atual, pois trabalha com questões controversas e profundas, tais como o sentido da vida, a ética, a moral e a existência divina.

Como motivar o estudante do século XXI a ler uma obra do século XVI? De que maneira o professor pode aproximar seu leitor de um texto tão antigo e tornar sua leitura significativa?

Atividades que envolvam a releitura e retextualização e parecem bastante interessantes, já que conferem protagonismo ao aluno, uma vez que ele também poderá criar seu próprio texto a partir do texto original.

A palavra releitura significa ler novamente. Utiliza-se uma referência artística e por meio dela, apropria-se em uma nova produção, portanto, não se trata de mera cópia, é uma visão diferente de determinada obra, uma versão nova de uma história já contada.

Segundo Marcuschi (2001), a retextualização é uma atividade de reformulação, que pode ocorrer da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala e da escrita para a escrita. O autor também salienta que é necessário conhecer o texto base para retextualizá-lo.

Para Mantencio (2003), retextualizar é produzir um novo texto, tendo como fonte um ou mais textos. Nessa perspectiva, Benfica (2013) diz:

Chamamos de retextualização o processo de criação de um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte, processo esse que implica modificações profundas, em função da alteração dos propósitos comunicativos, da modalidade textual ou dos gêneros. (BENFICA, 2013, p. 31).

Assim, retextualizar pressupõe a elaboração de um novo texto a partir de um outro já existente. As condições de produção são diferentes, daí a possibilidade de mudança de gênero e implicações intertextuais, conforme Marchuschi (2010). Assim, retextualizar:

Envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. (MATENCIO, 2003, p. 4 apud NUNES; SILVEIRA, 2017, p. 117-118).

Ao lado da releitura e da retextualização, temos a paródia, que “se define através de um jogo intertextual”. (SANT’ANNA, 2003, p. 12) A paródia modifica o conteúdo para produzir crítica ou reflexão, para criar efeitos de humor, para render homenagem ao texto original ou para construir ironia.

Portanto, “a paródia é como a *lente*: exagera os detalhes de tal modo que pode converter uma parte do elemento focado num elemento dominante, invertendo, portanto, a parte pelo todo, como se faz na charge e na caricatura”. (SANT’ANNA, 2003, p. 32, grifo do autor)

Dessa maneira, o aluno pode colocar-se dentro do texto em que ele se baseou para criar o seu próprio texto, para isso é importante que ele saiba qual é o propósito da leitura e que seus conhecimentos prévios sejam ativados pelo docente.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a natureza da pesquisa, as etapas metodológicas, a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta dos dados e as categorias e procedimentos utilizados para as análises.

3.1. Natureza e caracterização da pesquisa

Conforme Gil (2007) aponta, pesquisa é o processo racional e sistemático que tem por objetivo oferecer respostas aos problemas que são propostos, ela se faz necessária quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que pesquisar significa procurar respostas para indagações propostas, ou seja, pesquisar é buscar conhecimento. Desse modo, toda pesquisa começa com uma indagação, uma investigação, uma busca e envolve procedimentos lógicos e ordenados, que objetivam a obtenção de respostas.

De acordo com Lima (2003), há duas concepções de pesquisa: o paradigma quantitativo, que se baseia na objetividade, e o qualitativo, que é subjetivo. Ainda de acordo com o autor, podemos entender paradigma como uma ou mais diretrizes que orientam o pesquisador no processo de desvelamento do objeto de estudo.

O paradigma quantitativo, segundo Knechtel (2014), baseia-se no teste de uma teoria e é composto por variáveis quantificadas em números. O pesquisador mensura os dados para ratificar se uma teoria é válida ou não. Desse modo, é possível aferir e quantificar respostas e obter dados que vão confirmar ou contestar as hipóteses iniciais.

Para verificar uma hipótese a partir da coleta de dados concretos e quantificáveis, o pesquisador deve basear-se em questionários e em outras formas de entrevistas estruturadas, a fim de coletar opiniões e informações que serão posteriormente agrupadas e analisadas estatisticamente.

Para Richardson (1999, p. 70), “o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”. Assim:

(...) o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. (RICHARDSON, 1999, p. 70).

No paradigma qualitativo, o pesquisador busca e constrói teorias, levanta questões, investiga, categoriza e interpreta os dados de sua pesquisa. Minayo (2002, p. 22) afirma que “(...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo das ações e relações humanas”. Assim, os estudos qualitativos são relevantes por oportunizarem a apropriada relação entre teoria e prática, ofertando instrumentos eficientes para a compreensão das questões analisadas.

Nesse tipo de abordagem, como salientam Prodanov e Freitas (2013), a fonte direta dos dados é o próprio ambiente, dessa maneira, o pesquisador mantém contato direto com o objeto de estudo. De acordo ainda com os autores anteriormente citados, os dados coletados na pesquisa qualitativa são descritivos e retratam o maior número possível de elementos existentes na realidade em estudo. Logo, preocupa-se mais com o processo do que com o produto.

Ludwig (2003) afirma que o pesquisador qualitativo norteia suas pesquisas no esclarecimento do mundo real atentando-se com o aspecto hermenêutico na função de pesquisar acerca do conhecimento vivido dos seres humanos, ou seja, aqui como a estratégia incidirá no ensino da disciplina Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional.

Então, compreende-se que os pesquisadores qualitativos precisam concentrar-se no processo e não apenas nos resultados e no produto; considerar os dados indutivamente; atentar-se ao significado durante a abordagem metodológica, e ser como um instrumento-chave da pesquisa.

É possível realizar uma pesquisa que reúna as duas abordagens. Portanto, a modalidade de pesquisa quanti-qualitativa:

interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica). (KNECHTEL, 2014, p. 106).

Considerando-se os objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa, interpretativa e com caráter exploratório. Houve um tratamento estatístico dos dados do questionário aplicado, assim como a descrição das informações reunidas e recolhidas no seu âmbito natural de estudo, algo comum nas ciências humanas e sociais, na qual os pesquisadores procuram captar aspectos dinâmicos e individuais da experiência humana.

A estratégia metodológica empregada nesta pesquisa foi baseada nos conceitos construídos a partir das referências bibliográficas, configurando-se um estudo de caso no âmbito educacional em que a estratégia didática empregada pela pesquisadora para as atividades de leitura e interpretação de obras literárias foi a produção de vídeos feita pelos alunos.

Lüdke e André (1986, p. 17) definem “*um caso*, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou do ensino noturno.” Dessa forma, um caso em estudo pode ser único, singular por causa de suas particularidades, mesmo que posteriormente apresente semelhanças com outras situações encontradas.

O estudo de caso é um estudo detalhado de um determinado contexto. De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso visa a descoberta e a interpretação do contexto. As autoras também salientam que o estudo de caso procura retratar a sociedade de forma profunda e completa, usando uma grande variedade de fontes de informação.

O objetivo do estudo de caso, segundo Yin (2015), é investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados. O autor nos diz ainda que a necessidade pelo estudo de caso surge do intuito de compreender fenômenos sociais complexos. O estudo de caso corresponde a uma averiguação de fenômenos específicos e bem demarcados, sem a intenção de comparar ou generalizar.

Esse tipo de estudo deve ser empregado quando o pesquisador quiser pesquisar uma circunstância particular, pontual, sendo deliberada no desenvolver da pesquisa, explorando situações da vida real cujos limites não estão inteiramente definidos, esclarece Oliveira (2008).

Na perspectiva de Gil (2008), esse tipo de pesquisa é identificado pelo estudo minucioso e em profundidade de poucos objetos, de forma a viabilizar conhecimento amplo e específico dos mesmos.

3.2. Etapas da pesquisa

O *estudo de caso*⁵ foi desenvolvido em três etapas, seguindo a proposta de Lüdke e André (1986) para este tipo de pesquisa: exploratória, delimitação do estudo e análise sistemática dos dados.

A etapa exploratória consistiu no levantamento bibliográfico e em outras fontes de informação, discussões e observações que realizamos sobre nosso objeto de estudo (processo

⁵ Ressaltamos que o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para análise e apreciação, visando atender aos preceitos éticos, envolvendo seres humanos na pesquisa. Obteve-se aprovação em reunião realizada no dia 14/10/2019, sob o número do parecer: 3.641.167, sendo que todos os procedimentos éticos exigidos foram cumpridos, bem como todos os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente.

de ensino de língua portuguesa e releitura de clássicos da literatura por meio da produção audiovisual), que nos auxiliaram na formulação de nossas perguntas de pesquisa, oferecendo-nos um norte para seguir adiante com a definição dos tipos de instrumentos para coleta de dados.

A etapa de delimitação do estudo consistiu na identificação do problema a ser investigado em nosso contexto profissional docente, a saber, as potencialidades didáticas do processo de produção de vídeos em aulas de língua portuguesa. Dessa forma, partimos das questões de pesquisa para a definição dos tipos de dados que seriam analisados e dos instrumentos que utilizaríamos para a coleta e sistematização.

Definimos como tipos de dados da pesquisa: a) conjunto de vídeos produzidos por uma turma de alunos do 1º ano do Ensino Médio durante aulas de língua portuguesa ministradas pela própria pesquisadora; b) autoavaliação dos alunos sobre a produção dos vídeos obtida por meio de um questionário semiestruturado e c) registros de observação da professora-pesquisadora em diário de campo.

A terceira etapa de análise sistemática dos dados consistiu na análise e interpretação dos dados a partir de categorias extraídas da fundamentação teórica, com vistas a responder as questões de pesquisa formuladas. Foram utilizadas como categorias de análise os critérios comumente seguidos pela professora-pesquisadora em sua avaliação da produção textual audiovisual dos alunos a partir da leitura dos clássicos, a saber: a) Representação de todos os personagens; b) Traços de Intertextualidade/Paródia; c) Linguagem; d) Inovação/Criatividade; e) Figurino/Caracterização das personagens; f) Ambiente/Cenário; g) Música/Efeitos sonoros; h) Representação/Atuação dos estudantes.

3.3. Caracterização do contexto da pesquisa

O campo empírico da pesquisa engloba um grupo de alunos de uma Escola Técnica Estadual do interior de São Paulo, matriculados na 1ª série do Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Social, ministrada pela pesquisadora no ano de 2019. O grupo foi composto por 40 alunos, entre 15 e 17 anos, participantes das atividades de produção de vídeos a partir da leitura e interpretação de obras literárias, abordadas no plano de trabalho docente da referida disciplina.

O Centro Paula Souza⁶ é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo.

A instituição foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969 com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas ETECS e FATECS para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Presente em 322 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (ETECS) e 73 Faculdades de Tecnologia (FATECS) estaduais, com mais de 294 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.

Nas ETECS o número de matriculados ultrapassa 208 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As ETECS oferecem 151 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados.

Para concorrer a uma das vagas para o Ensino Médio regular ou em diferentes modalidades e para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o candidato deve ter concluído o Ensino Fundamental. Quem pretende fazer apenas o Ensino Técnico, precisa ter concluído ou estar cursando a partir do segundo ano do Ensino Médio.

As inscrições para o processo seletivo (Vestibulinho) das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) do Centro Paula Souza são semestrais – exceto as do Ensino Médio e dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que são anuais.

Esta pesquisa foi realizada especificamente junto à 1ª série do Ensino Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. Nessa modalidade de ensino, os alunos cursam o Ensino Médio estruturado em conjunto com a formação de Técnico em Química, numa jornada de até 40 aulas semanais (até 8 aulas diárias), em cada uma das 3 séries, totalizando 4.243 horas de carga horária de curso.

De acordo com o Plano de Curso do CPS, da portaria do CETEC – 775, de 24/09/2015, publicada no Diário Oficial da União de 25/09/2015 – Poder Executivo – Seção 1 – página 37, o ensino de língua está pautado em competências, habilidades e atitudes. Como competências temos como objetivo que o aluno possa: compreender e usar a língua portuguesa como geradora

⁶ Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>

de significação e integradora da percepção, organização e representação do mundo e da própria identidade.

Para a 1ª série, estão previstas as seguintes habilidades: “interpretar e utilizar códigos de linguagem científica, matemática, artística, literária, esportiva etc., pertinentes a diferentes contextos e situações; utilizar a representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções, conhecimentos, experiências etc.”.

Além disso, espera-se que o educando seja capaz de elaborar textos/discursos para descrever, narrar, relatar, expressar sentimentos, formular dúvidas, questionar, problematizar, argumentar, apresentar soluções, conclusões etc. Elaborar ou fazer uso de textos (escritos, orais, iconográficos) pertinentes a diferentes instrumentos de informação e formas de expressão, tais como jornais, quadrinhos, charges, murais, cartazes, dramatizações, homepage, poemas, monografias, cartas, ofícios, abaixo-assinados, propaganda, expressão corporal, jogos, música etc.

O aluno necessita identificar e utilizar fontes e documentos pertinentes à obtenção de informações desejadas. Ademais, é importante que ele desenvolva valores e atitudes como: reconhecer a importância da comunicação nas relações interpessoais, valorizar as possibilidades de descobrir-se a si mesmo a ao mundo através das manifestações da língua pátria, demonstrar interesse e responsabilidade em informar e em se comunicar de forma clara e íntegra.

3.4.Procedimentos de coleta e análise dos dados

Fazem parte de nosso *corpus* de análise três tipos de dados: a) os vídeos elaborados pelos alunos; b) o questionário com questões abertas e fechadas para descrever os processos de leitura, interpretação e produção audiovisual durante a realização do projeto “Releitura dos Clássicos”, c) as avaliações da pesquisadora sobre o processo de produção dos vídeos em anotações sobre o diário de campo.

Para a coleta dos vídeos produzidos pelos alunos, seguimos como critério para seleção a escolha dos vídeos produzidos pelos alunos durante o ano de 2019 a partir da obra *Auto da Barca do Inferno*. A escolha desse critério justifica-se pelo fato de a leitura do livro fazer parte do plano da escola durante o semestre em que houve o desenvolvimento da pesquisa.

Para a coleta de dados de autoavaliação dos alunos, foram utilizados questionários, (conforme Apêndice C). O questionário foi escolhido como instrumento mais adequado para coletar dados sobre os processos de leitura, interpretação e produção audiovisual durante a realização do projeto denominado “Releitura dos Clássicos” por poder evidenciar a percepção

dos próprios alunos sobre o processo de aprendizado da língua. Tal projeto, conforme citado anteriormente, tem sido produzido pela professora/pesquisadora desde 2014. Os alunos leem a obra literária e, posteriormente, fazem a releitura e a dramatização do texto em formato de vídeo.

Para Gil (1989), o questionário é um método de investigação composto por questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas etc. Ainda de acordo com o referido autor, a linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que os participantes da pesquisa compreendam as questões a serem respondidas com clareza e objetividade.

Oliveira (2008) afirma que o questionário é aplicado para que o pesquisador tenha acesso às informações que provavelmente os entrevistados têm. Relata ainda que o questionário mais adaptado aos estudos do ambiente educacional é o que apresenta uma maior flexibilidade em sua estrutura.

Segundo Ludwig (2003), o questionário é uma fonte de informações que auxilia no desenvolvimento do estudo de caso. É importante que as perguntas sejam padronizadas, para que as informações obtidas possam ser comparadas entre si. Existem três formas de questões: fechadas, abertas e dependentes (GIL, 2008).

A elaboração do questionário seguiu algumas das regras propostas por Gil (2008, p. 145):

1. As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
2. Deve-se levar em consideração o nível de informação do interrogado;
3. A pergunta deve possibilitar uma única interpretação, não deve sugerir respostas e deve referir-se a uma única ideia de cada vez.
4. Devem ser incluídas apenas questões relacionadas ao problema pesquisado;
5. Deve-se levar em conta as implicações da questão com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
6. Devem ser incluídas apenas as questões que possam ser respondidas sem maiores dificuldades;
7. Devem ser evitadas questões que penetrem na intimidade das pessoas.

Das normas apontadas pelo referido autor, foram utilizadas as de número 1, 2, 3, 4 e 6 por serem mais relevantes para esse trabalho.

Ludwig (2003) salienta que, ao elaborar um questionário, o pesquisador deve levar em conta por que o participante deve respondê-lo e se foram explicados os motivos para que ele o responda. Além disso, deve analisar se as perguntas não serão interpretadas de maneira diferente, bem como se as instruções abordam clara e adequadamente os objetivos do estudo.

O questionário elaborado no contexto de nossa pesquisa contém questões dicotômicas, questões de múltipla escolha e questões discursivas, nas quais os alunos se posicionam com respostas referentes ao desempenho durante a produção de material audiovisual a partir da

releitura da obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, bem como o nível de satisfação, aprendizado e comprometimento ao trabalho sugerido.

Nas questões abertas e dissertativas, os alunos puderam expressar-se livremente acerca de algumas das vantagens ou desvantagens, associadas à releitura de clássicos da literatura em formato audiovisual na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura.

Além do questionário, foram realizados registros pela professora-pesquisadora durante a observação do processo de produção dos vídeos pelos alunos após a leitura da obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, com objetivo de categorizarmos e analisarmos os aspectos da produção audiovisual, levando em conta as relações intertextuais entre a obra literária trabalhada e as releituras dos alunos, a fim de discutir as potencialidades da produção de vídeos para o desenvolvimento de letramento crítico nas aulas de língua portuguesa e literatura.

Para a coleta dos dados de avaliação da pesquisadora, utilizamos como instrumento o diário de campo. Consideramos que a observação é uma das etapas do método científico e é uma fonte importante de informação nas pesquisas em educação, mas, para que se torne um instrumento válido e fidedigno, é necessário planejamento e preparação do observador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As autoras afirmam ainda que a observação permite um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Desse modo, observar consiste em ver, ouvir e analisar fatos e fenômenos. Sobre o ato de observar, Triviños (1987, p. 153) escreve:

Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. (...) Observar um 'fenômeno social' significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudada em seus atos, atividade, significados, relações etc.

De acordo com Gil (2008) “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa”, pois é a partir dela que é possível formular o problema, construir a hipótese, analisar e interpretar dados etc. O autor ressalta ainda que é na coleta de dados que sua importância se torna mais evidente.

Quanto ao envolvimento do pesquisador, a observação pode ser participante ou não-participante. Na observação participante, o pesquisador realiza uma imersão total na realidade do pesquisado, tornando-se parte dela, enquanto na não-participante, o pesquisador se afasta completamente, tentando interferir o menos possível na realidade observada. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Lüdke e André (1986) salientam ainda que, na observação participante, a identidade do pesquisador e seus objetivos do estudo são revelados desde o início. Gil (2008) define a observação participante como a maneira pela qual se conhece a vida de um determinado grupo a partir do interior dele mesmo.

No presente estudo a observação foi realizada de forma participante, na qual os seguintes itens foram analisados: relatos de acontecimentos, descrição das atividades, comportamento e postura dos participantes. A observação reflexiva abrangeu o relato das reflexões frente às situações concebidas dentro do estudo e a checagem das informações pertinentes aos objetivos da pesquisa. O registro da observação se deu através de anotações de fatos, proporcionando a análise posterior dos resultados.

Para Lüdke e André (1986), o foco da observação é determinado pelos propósitos específicos do estudo. No nosso caso, baseando-nos nas referidas autoras, nossas categorias de análises foram: a descrição dos alunos (figurino, maquiagem, satisfação); reconstrução dos diálogos (linguagem utilizada, citações e intertextualidade); descrição do ambiente (local utilizado para os ensaios, filmagens e cenários); descrição de situações especiais: autonomia, interação entre as equipes, inovação, criatividade e utilização de efeitos sonoros).

Seguem abaixo as categorias e os indicadores considerados relevantes e que deveriam constar nos vídeos produzidos pelos alunos:

Quadro 2 - Indicadores e categorias utilizados para a observação

Indicadores e categorias utilizados para a observação	Representação de todos os personagens
	Traços de Intertextualidade/Paródia
	Linguagem
	Inovação/Criatividade
	Figurino/Caracterização das personagens
	Ambiente/Cenário
	Música/Efeitos sonoros
	Representação/Atuação dos estudantes
	Interação da equipe
	Prazer/Satisfação dos estudantes

Fonte: própria

Na próxima seção abordamos a apresentação, a análise e a discussão dos resultados obtidos pela pesquisadora.

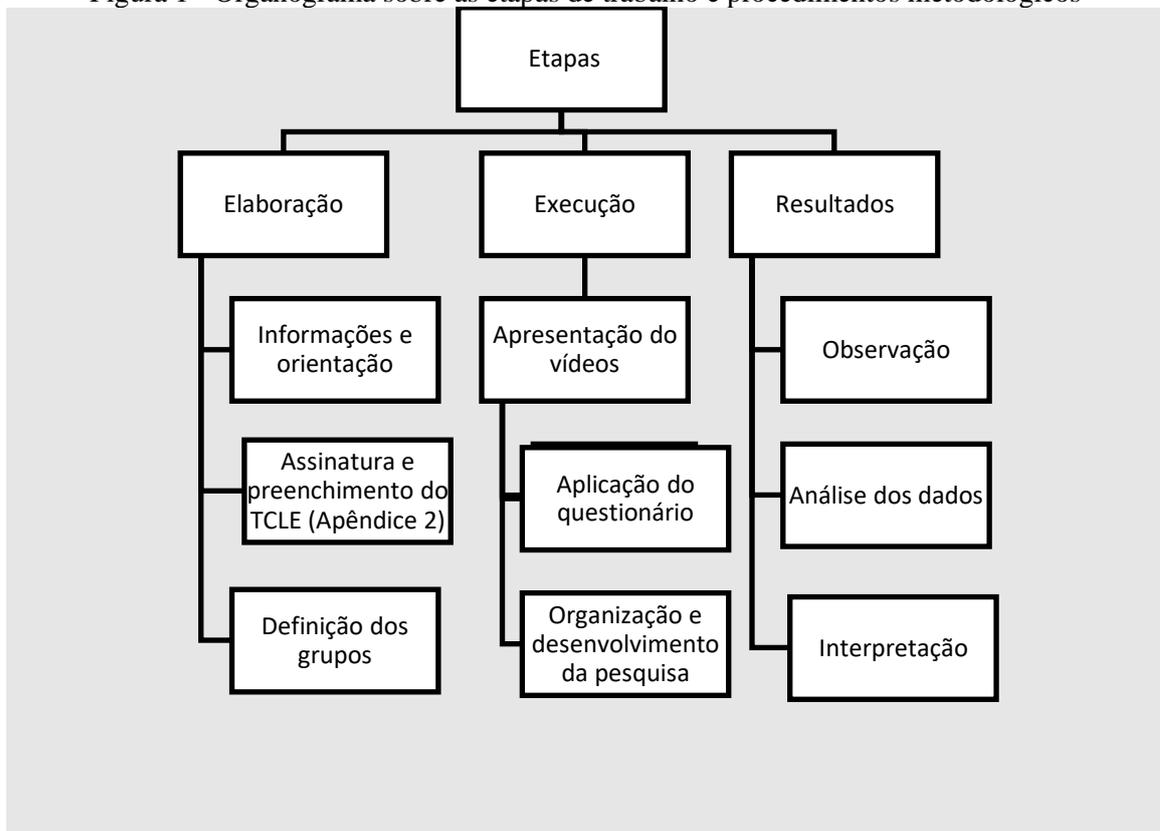
4. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, trazemos a sistematização e os resultados das análises, com a caracterização do processo de produção audiovisual no contexto investigado. Articulamos comentários sobre a triangulação dos dados (elementos dos vídeos produzidos, autoavaliação dos alunos e avaliação da professora-pesquisadora). Retomamos também algumas de nossas hipóteses e discussões teóricas que amparam nossas análises.

4.1. Caracterização do processo de produção audiovisual

O desenvolvimento das atividades didáticas com produção audiovisual no contexto investigado ocorreu durante quinze aulas, com duração aproximada de cinquenta minutos cada conforme o plano de trabalho estabelecido. As etapas seguidas para o desenvolvimento do projeto de ensino estão apresentadas no seguinte organograma:

Figura 1 - Organograma sobre as etapas de trabalho e procedimentos metodológicos



Fonte: própria

Segue a tabela relacionando as atividades realizadas com os alunos e as aulas pré-estabelecidas.

Quadro 3 - Aulas e roteiro de trabalho

Aula	Atividades
1ª Aula	Informações e orientações aos alunos sobre o Projeto de Releitura em Vídeo
2ª Aula	Assinatura do TALE e do TCLE
3ª Aula	Aula interdisciplinar sobre o Quinhentismo com o professor de História e Filosofia da ETEC
4ª Aula	Leitura compartilhada da obra <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente utilizando dispositivos móveis
5ª Aula	Leitura compartilhada da obra <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente utilizando dispositivos móveis
6ª Aula	Definição dos grupos de trabalho
7ª Aula	Pesquisas e discussões sobre os temas abordados na obra, na biblioteca da escola, com o acompanhamento da docente/pesquisadora
8ª Aula	Resolução de exercícios sobre a obra e sobre o Humanismo na plataforma on-line de games “Kahoot!”
9ª Aula	Elaboração do roteiro do vídeo feito pelos alunos
10ª Aula	Elaboração do roteiro do vídeo feito pelos alunos
11ª Aula	Ensaios da dramatização
12ª Aula	Apresentação dos vídeos na biblioteca da escola
13ª Aula	Apresentação dos vídeos na biblioteca da escola
14ª Aula	Avaliação dos vídeos
15ª Aula	Aplicação do questionário

Fonte: própria

Nesse sentido, buscando responder à nossa primeira questão de pesquisa⁷, passaremos a descrever como o projeto de ensino foi desenvolvido. As informações sobre o Projeto Releitura dos Clássicos em Vídeo como estratégia didática na disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional foram transmitidas em um primeiro encontro na biblioteca da escola contando com a presença e apoio da professora responsável pelo espaço. Esclareceram-se detalhes como o objetivo e a finalidade da pesquisa, bem como a definição do trabalho a ser realizado com eles.

⁷ Nossa primeira pergunta de pesquisa é: Como se caracteriza o processo de produção audiovisual em um contexto específico de ensino de língua portuguesa?

Figura 2 - Apresentação do Projeto Releitura dos Clássicos



Fonte: própria

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, esta foi submetida ao Comitê de Ética e foram seguidos os protocolos necessários para minimizar qualquer efeito que sobre estas pessoas pudesse acontecer, visando a uma pesquisa responsável através de sua aprovação.

Elucidou-se também aos participantes sobre a liberdade para participação ou não na pesquisa, visto que não haveria obrigatoriedade em responder ou participar do estudo, caso se sentissem desconfortáveis em responder às questões apresentadas no questionário. Estabeleceu-se o sigilo das informações cedidas, deixando claro que os dados seriam utilizados exclusivamente na dissertação, com objetivo de contribuir com o avanço do conhecimento, em especial na área da educação.

Os alunos tiveram acesso ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice 1) e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice 2), proporcionando esclarecimentos em caso de dúvida e, posteriormente, os participantes que expressaram concordância de espontânea vontade em participar da pesquisa, juntamente com seus responsáveis, assinaram tal documento.

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) é um documento elaborado em linguagem acessível para os menores e que deve ser assinado pelo responsável, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua

concordância em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais.

Já o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informa e esclarece o sujeito da pesquisa de maneira que ele possa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação em um projeto de pesquisa.

No segundo encontro das atividades, os discentes receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para preenchimento e assinatura, após os esclarecimentos em relação à pesquisa desempenhada e o aceite na participação da mesma. Estes documentos foram impressos em duas vias cada um: uma via ficando com o pesquisador e a outra com o participante e seu responsável.

A pesquisadora informou o título da pesquisa, descreveu a justificativa para a realização e os objetivos do estudo, expôs sobre os benefícios esperados, os desconfortos e riscos previsíveis, de forma clara e simples, e esclareceu sobre as medidas cabíveis caso algum risco acontecesse.

Teve-se cautela, também, em garantir que os eventuais participantes da pesquisa pudessem se recusar a participar da mesma em qualquer momento, sem que isso acarretasse qualquer penalidade e não causasse prejuízo em relação aos critérios avaliativos na disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, nem represálias de qualquer natureza.

A garantia de sigilo de dados confidenciais ou que, de algum modo, pudessem provocar constrangimentos ou prejuízos aos participantes foi elucidada de forma a não deixar dúvidas sobre esse procedimento. Vale ressaltar que somente depois de ter certeza de que os participantes entenderam o estudo e concordaram em participar é que a pesquisadora pediu que eles assinassem o TCLE.

Após tais esclarecimentos, os discentes puderam apresentar suas dúvidas em relação à técnica utilizada, bem como demonstrar interesse ou não em participar da pesquisa. Além disso, eles conheceram os benefícios que se darão diante da oferta de estratégias didáticas de ensino e aprendizagem diferenciadas utilizando o audiovisual na educação básica.

A terceira aula foi baseada nos princípios da *flipped classroom* (sala de aula invertida), pois os alunos foram orientados a assistirem previamente a um vídeo disponibilizado no YouTube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=TaiiIil8-Ow> sobre o Humanismo, para que, no dia seguinte, esclarecessem possíveis dúvida através de uma aula interdisciplinar com o professor de História e Filosofia. A pesquisadora abordou a escola literária, enquanto o professor convidado elucidou pontos importantes do contexto histórico em que a obra *Auto da*

Barca do Inferno, de Gil Vicente, foi escrita. Embora apresentada pela primeira vez em 1517, o professor apontou alguns elementos da obra que ainda são pertinentes. A aula foi apresentada com auxílio de slides na biblioteca da escola.

Figura 3 - Aula interdisciplinar com o professor de História e Filosofia



Fonte: própria

O próximo passo foi a leitura da obra utilizando dispositivos móveis, nas aulas 4 e 5. Esse momento foi compartilhado em pequenos grupos na sala de aula com o auxílio da professora, que elucidou algumas dúvidas em relação ao vocabulário. Os estudantes puderam também consultar dicionários on-line e sites da internet para auxiliá-los na leitura. Além disso, o acervo da biblioteca da escola foi disponibilizado para os alunos que preferiram ler a obra impressa.

Figura 4 - Leitura utilizando dispositivos móveis



Fonte: própria

A seleção dos participantes das equipes foi realizada pelos próprios alunos, de acordo com afinidade e localização de moradia, o que resultou em 6 grupos. Dessa forma, os grupos foram formados com discentes com variados rendimentos escolares, olhares e realidades distintas, focando as diferentes percepções que eles apresentaram em relação aos temas abordados na disciplina e utilizados na produção audiovisual a partir da leitura do clássico literário.

Critérios de inclusão dos participantes:

- a) alunos da 1ª série do Técnico em Química Integrado ao Ensino que aceitaram participar da pesquisa;
- b) frequência acima de 75% na disciplina em estudo;

Critérios de exclusão dos participantes:

- a) alunos da referida série que não aceitaram participar da pesquisa;
- b) frequência menor de 75% na disciplina Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional.

No quadro, a seguir, é apresentado de forma sintetizada o perfil dos alunos participantes desta pesquisa. Houve participação integral da turma, visto que todos os alunos se encaixaram nos critérios de inclusão. Os alunos ficaram representados como A1= aluno1, A2= aluno2..., assim respectivamente.

Para tornar a atividade mais autônoma e flexível, não houve interferência da docente na divisão dos grupos. Os estudantes decidiram com quem e de que maneira gostariam de

trabalhar, assim, as equipes foram organizadas de acordo com o grau de amizade. Outro ponto que também influenciou nessa formação, foi o fato de que nem todos os alunos residem na mesma cidade, sendo necessário que eles se agrupassem de acordo com a proximidade de suas casas.

Quadro 4 - Perfil dos alunos do Grupo 1

Alunos	Idade (Anos)	Sexo
A1	15	Feminino
A2	15	Feminino
A3	15	Feminino

Fonte: própria

Quadro 5 - Perfil dos alunos do Grupo 2

Alunos	Idade (Anos)	Sexo
A4	15	Feminino
A5	15	Masculino
A6	15	Feminino
A7	15	Feminino
A8	15	Feminino
A9	16	Feminino
A10	15	Feminino

Fonte: própria

Quadro 6 - Perfil dos alunos do Grupo 3

Alunos	Idade (Anos)	Sexo
A11	15	Masculino
A12	16	Masculino
A13	16	Masculino
A14	16	Masculino
A15	15	Masculino

Fonte: própria

Quadro 7 – Perfil dos alunos do Grupo 4

Alunos	Idade (Anos)	Sexo
A16	16	Feminino
A17	16	Feminino
A18	15	Feminino
A19	15	Feminino
A20	15	Feminino
A21	15	Feminino
A22	15	Feminino
A23	16	Feminino
A24	15	Feminino
A25	16	Feminino
A26	15	Masculino
A27	15	Masculino

Fonte: própria

Quadro 8 - Perfil dos alunos do Grupo 5

Alunos	Idade (Anos)	Sexo
A28	15	Feminino
A29	15	Feminino
A30	16	Feminino
A31	15	Feminino
A32	16	Feminino

Fonte: própria

Quadro 9 - Perfil dos alunos do Grupo 6

Alunos	Idade (Anos)	Sexo
A33	15	Feminino
A34	15	Feminino
A35	16	Feminino
A36	15	Feminino
A37	17	Feminino
A38	15	Feminino
A39	16	Feminino
A40	16	Masculino

Fonte: própria

A fim de nortear, complementar e enriquecer o trabalho dos estudantes, pesquisas e discussões sobre os temas abordados na obra foram trabalhadas na biblioteca da escola com o acompanhamento da pesquisadora. Os alunos pesquisaram acerca dos seguintes temas: o teatro Vicentino, o auto da moralidade, o pensamento humanista, os pecados capitais etc.

Figura 5 - Pesquisa complementar



Fonte: própria

Na etapa seguinte, os discentes resolveram alguns exercícios utilizando a ferramenta on-line de games Kahoot!. (Apêndice 5)

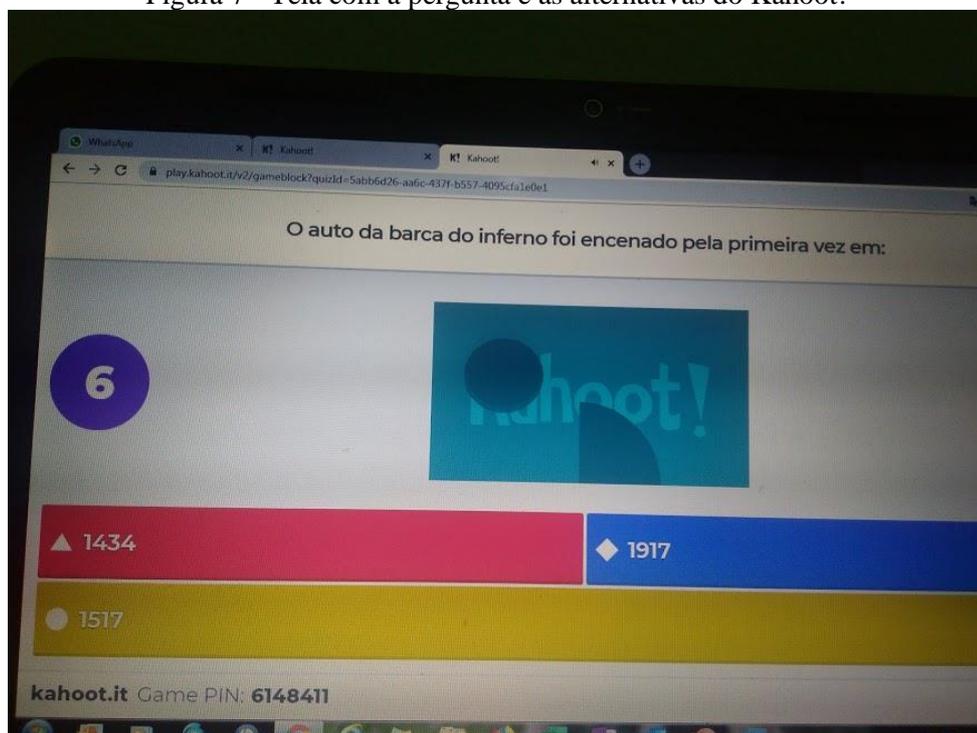
Kahoot! é um sistema de questionários on-line disponível para *tablets*, *smartphones* e *notebooks*. Há questionários prontos ou o docente pode incluir o seu próprio material. Uma pergunta é projetada de cada vez para o participante, que deve acertá-la em um tempo que pode variar de 5 segundos a 4 minutos, a critério do criador da questão. O professor não tem acesso às respostas dos alunos, entretanto, um ranqueamento com o nome dos cinco primeiros colocados é apresentado na tela antes de cada nova pergunta.

Figura 6 - Plataforma on-line de games Kahoot!



Fonte: própria

Figura 7 - Tela com a pergunta e as alternativas do Kahoot!



Fonte: própria

Após a leitura da obra, os discentes iniciaram o trabalho de adaptação do roteiro. Nessa etapa, nos omitimos para que os alunos tivessem um livre pensamento em descrever o roteiro que desejassem. Foram estabelecidas apenas algumas diretrizes, como observa-se abaixo:

Quadro 10 - Diretrizes para a produção do roteiro

Diretrizes para a produção do roteiro	Utilização do texto original
	Representação de todos os personagens
	Traços de Intertextualidade/Paródia
	Inovação /Criatividade

Fonte: própria

De maneira bastante autônoma, os próprios estudantes se organizaram para a elaboração do roteiro, escolhendo, dentre eles, os alunos que possuíam mais facilidade para escrever. Os grupos 1, 2 e 5 disseram que iriam focar no texto integral, pois acreditavam que o texto de Gil Vicente já era difícil demais para ser alterado.

Foram utilizadas duas aulas para a produção do texto, porém, os grupos 3, 4 e 6 tiveram que terminar o trabalho fora do ambiente escolar devido à extensão e ao destaque que queriam dar à releitura.

Os grupos definiram quais seriam os pontos principais da obra que seriam abordados e quem representaria cada personagem. Os papéis principais, como o do Anjo, do Parvo e do Diabo, foram oferecidos aos alunos mais desinibidos. Nos grupos 3, 4 e 6, a pesquisadora teve que intervir e realizar um sorteio para a escolha desses personagens, visto que mais de um estudante queria o papel.

Uma personagem considerada mais polêmica e cômica como Brizida Vaz, também foi escolhida através de sorteio, visto que tanto meninas quanto meninos queriam interpretá-la.

Houve um consenso entre as equipes, e por acharem que o ajudante do diabo era um personagem irrelevante, já que o mal já estava sendo representado, optaram em excluí-lo. Devido ao número ora reduzido de participantes em alguns grupos, alguns alunos tiveram que encenar mais de um personagem.

Após a escrita do roteiro as equipes distribuíram cópias para os integrantes do grupo, para que uma leitura prévia foi feita, a fim de nortear quaisquer alterações e sugestões. Foi nesse momento que alguns integrantes do grupo 4 decidiram encenar também a causa da morte dos personagens.

A maior parte dos ensaios das dramatizações ocorreram na escola, fora do horário de aula. Instruções quanto à postura, à entonação de voz e ao uso do celular para as filmagens foram dadas pela pesquisadora.

Figura 8 – Ensaios



Fonte: própria

Figura 9 - Ensaios



Fonte: própria

Os estudantes que preferiram não entrar em cena ficaram nos bastidores, cuidando do cenário, figurino, filmagens e edição. As filmagens e a edição dos vídeos foram realizadas dentro e fora da escola. Vale ressaltar que, nesses momentos, houve a supervisão e o acompanhamento de um dos responsáveis dos discentes.

Figura 10 - Filmagens



Fonte: própria

Figura 11 - Filmagens



Fonte: própria

Figura 12 - Filmagens



Fonte: própria

A apresentação dos trabalhos audiovisuais ocorreu na biblioteca da ETEC, em uma data estabelecida pela pesquisadora. Houve um sorteio para definir a ordem da exibição, visto que mais de um grupo queria ser o primeiro a apresentar o vídeo. Dessa maneira, seguiu-se a seguinte ordem dos grupos: 6, 3, 4, 1, 5 e 2.

Figura 13 - Apresentação dos Vídeos



Fonte: própria

Figura 14 - Apresentação dos Vídeos



Fonte: própria

Figura 15 - Apresentação dos Vídeos



Fonte: própria

Após a exibição do material, foi promovida uma discussão acerca do que foi mais relevante para os alunos durante o trabalho. Os grupos fizeram perguntas entre si sobre as dificuldades, desafios, erros, acertos e possíveis alterações que fariam nos vídeos.

Os discentes e a pesquisadora debateram também se havia diferença entre ler o texto original e o resumo, ao que responderam:

Quadro 11: Texto original x resumo

Original	<p>A36 – <i>“Ler o original é mais difícil, mas é aquilo que realmente o autor quis dizer.”</i></p> <p>A14 – <i>“Eu prefiro o original, porque a mensagem do autor está lá.”</i></p> <p>A15 – <i>“Eu também prefiro o original, daí, a gente recria a história na nossa cabeça.”</i></p> <p>A2 – <i>“Eu nem acreditei que eu consegui ler um livro antigo, foi um desafio!”</i></p>
Resumo	<p>A28 – <i>“Eu li só o resumo da Internet, eu acho que é a mesma coisa.”</i></p> <p>A29 – <i>“O resumo facilita em uma parte, nos deu rapidez, mas perdemos nos detalhes.”</i></p> <p>A11 – <i>“Eu comecei a ler o original, mas como estava difícil para mim, peguei uma adaptação, mas foi em um site confiável.”</i></p> <p>A5 – <i>“Se o livro for chato e difícil como esse, é melhor ler o resumo.”</i></p>

Fonte: própria

De acordo com Masetto (2006), o aluno pode dar sua contribuição pessoal ao que foi escrito pelo autor. Comprovamos essa afirmação na fala do aluno A15, quando ele nos diz que o original ajuda a recriar a história em sua cabeça.

Analisando a fala do aluno A11, percebemos que está em harmonia com Machado (2002, p; 15) “o primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita.”

Discutiram também sobre a importância do trabalho em equipe, o uso de tecnologias na sala de aula e a possibilidade de fazer releituras de outras obras no futuro. Em seguida, a professora avaliou os trabalhos e, na última etapa, o questionário foi aplicado. A pesquisadora leu todas as questões em voz alta e esclareceu dúvidas. Os alunos tiveram 30 minutos para responder.

4.2.Potencialidades didáticas da produção audiovisual

Levando em conta nosso objetivo de caracterizar o processo de produção audiovisual em aulas de língua e problematizar as potencialidades didáticas para desenvolvimento de leitura e interpretação de textos literários em um contexto de ensino de escola pública do interior de São Paulo, consideramos que a utilização dos critérios pedagógicos da professora-pesquisadora como categorias de análise dos vídeos puderam fornecer elementos para nossas discussões.

Nesse sentido, os dados coletados por meio do questionário respondido pelos alunos puderam auxiliar a compreender as dificuldades relatadas e as sugestões dos próprios alunos. As anotações no diário de campo da pesquisa também puderam auxiliar com dados sobre os ajustes que foram sendo feitos ao longo das atividades e evidenciam algumas potencialidades observadas.

Dessa forma, para responder à nossa segunda pergunta de pesquisa⁸, passaremos a apresentar nossas análises sistematizadas segundo o tipo de dados obtidos, a saber: avaliação da professora-pesquisadora registrada no diário de campo, autoavaliação dos alunos nos questionários e conjunto de vídeos produzidos.

4.3.Registros da professora sobre as aulas

Para que o ensino e aprendizagem sejam relevantes, consideramos que as aulas devem ser interessantes e desafiadoras, tornando o aluno protagonista, enquanto o professor é um mediador que vai ajudá-lo a trilhar um caminho em que ele não consegue chegar sozinho.

A aula de número 3, baseada nos princípios da *flipped classroom* (sala de aula invertida, discutida em nossa fundamentação teórica) foi muito relevante, visto que os alunos já estavam preparados para o momento subsequente, que foi a aula interdisciplinar ministrada pelo professor de história. O conhecimento prévio dos alunos acerca do contexto histórico e social contribuíram para que a explanação do professor fosse mais eficaz, auxiliando os discentes no próximo passo: a leitura da obra vicentina.

A16 – *“Eu fui para a aula sabendo algumas coisas sobre o tema, por isso, foi mais fácil interagir com o professor”*.

A4 – *“Eu deveria ter visto o vídeo que a professora pediu, no começo da aula eu fiquei um pouco perdida”*.

A40 – *“O vídeo que a professora indicou e a aula interdisciplinar me ajudaram a entender melhor o texto”*.

⁸ Nossa segunda pergunta de pesquisa é: “Quais potencialidades podem ser identificadas neste contexto de produção audiovisual para o desenvolvimento de leitura crítica?”

Outro ponto importante relatado pelos discentes foi a leitura da obra através de dispositivos móveis, visto que o celular é um elemento muito presente no cotidiano deles. Percebemos que a acessibilidade e a facilidade para buscar significados de palavras desconhecidas foram pontos relevantes:

A18 – *“Eu gostei da aula em que a gente leu o texto pelo celular. Eu estou super acostumada a ler na tela”.*

A7 – *“Na biblioteca não tem livro para todo mundo, ter o livro no celular é mais fácil e prático”.*

A33 – *“Eu achei que foi muito bom ler no celular, porque eu pude consultar o vocabulário na internet”.*

A27 – *“No começo eu achei cansativo, mas depois eu goste de ler na tela, o celular não ocupa o espaço que o livro ocuparia na minha mochila”.*

A aula de número 7 também foi bastante significativa para os alunos, visto que, de maneira autônoma, eles puderam pesquisar na biblioteca da escola mais detalhes acerca da escola literária, sobre o contexto histórico e Gil Vicente.

Observamos também que a plataforma on-line de games Kahoot! gerou um importante estímulo ao aprendizado através da competição entre os estudantes, visto que o jogo oferece um sistema de ranqueamento conforme o número de respostas corretas dadas pelos participantes. Bastante acostumados com a plataforma, visto que sempre a utilizam nas aulas de português e literatura, os alunos puderam aprender de maneira lúdica, um pouco mais sobre o clássico *Auto da Barca do Inferno*.

As aulas dedicadas à escrita do roteiro e aos ensaios foram importantes pois os alunos tiveram a oportunidade de trocar ideias entre si. Além disso, os alunos também puderam esclarecer dúvidas junto à pesquisadora:

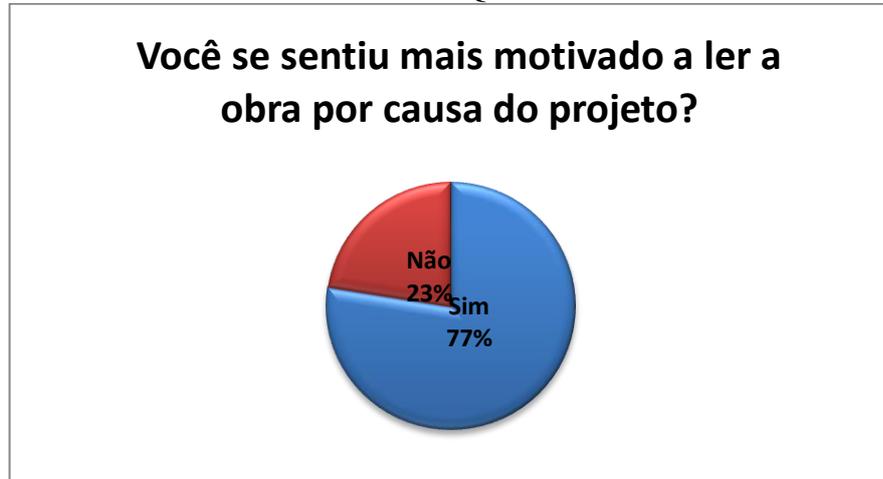
A20 – *“Foi na hora de escrever o roteiro que eu fiquei sabendo que o grupo 4 iria brincar com o filme *Tropa de Elite*, por isso, nós quisemos brincar também”.*

A6 – *“Foi bom escrever o roteiro na escola porque a professora ajudou com o vocabulário”.*

4.4.Autoavaliação dos alunos - Questionários

As questões 1 e 2 do questionário, de caráter dicotômico, foram respondidas com “sim” ou “não”. As respostas dadas à estas questões estão apresentadas no quadro a seguir:

Gráfico 1 - Questão 1



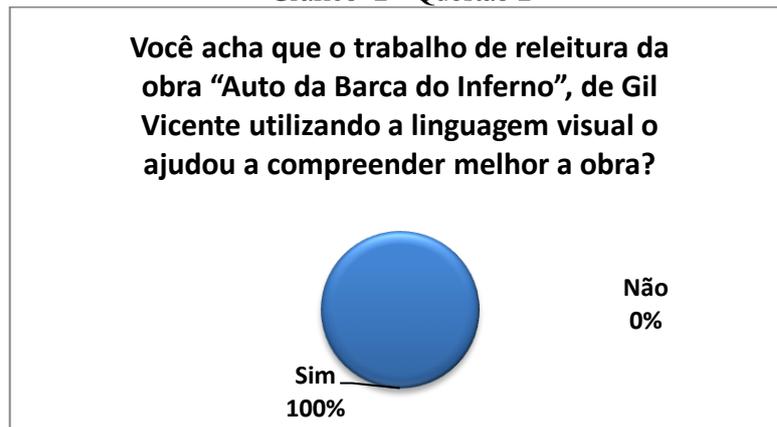
Fonte: própria

Ao serem questionados quanto à contribuição do projeto para motivação do interesse pela leitura, 77% dos alunos se manifestaram mais motivados, o que evidencia que o projeto possui potencialidades para despertar esse tipo de motivação. Despertou nossa atenção o fato de 23% dos alunos terem manifestado que não se sentiram mais motivados.

Não existe uma causa simples que explique tal resultado, mas partimos de algumas hipóteses como: não há hábito ou valorização da leitura em casa, ou ainda, que a obrigatoriedade da leitura para realizar uma atividade proposta pelo professor, embora lúdica e diferenciada, pode ter causado um efeito contrário.

Partimos também do pressuposto que os estudantes podem ter se sentido “impotentes” diante de uma obra escrita no século XVI, devido ao gênero e ao vocabulário. Vale ressaltar também que, embora no Ensino Médio, talvez esses alunos tenham dificuldade para reconhecer a ideia principal ou extrair informações de textos em geral. Outra hipótese é que esses jovens se encontram em uma etapa de desenvolvimento escolar em que não demonstram motivação intrínseca pelos estudos.

Gráfico 2 - Questão 2

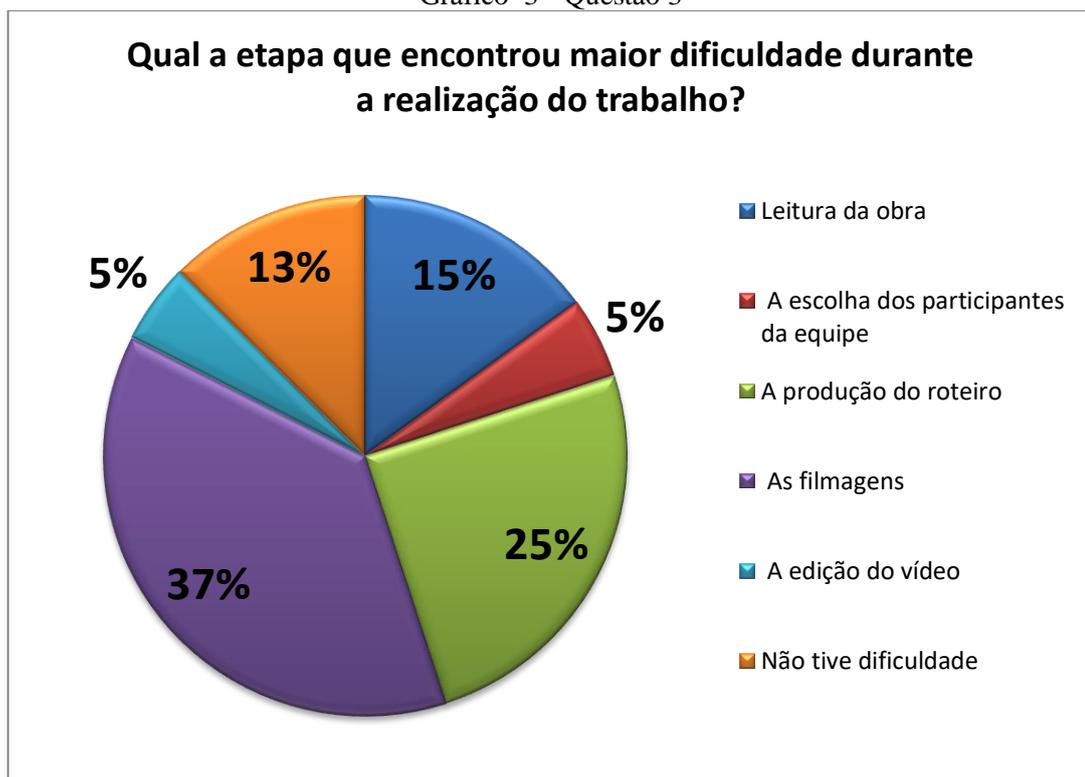


Fonte: própria

Quando questionados sobre o trabalho de releitura da obra literária utilizando linguagem visual ter auxiliado a compreender melhor a obra, 100% dos alunos manifestaram-se favoráveis. Esse dado evidencia a utilização desse tipo de linguagem com grande potencialidade para auxiliar na compreensão da obra, o que confirma nossa hipótese inicial de pesquisa.

A questão 3 aborda as etapas em que os alunos tiveram alguma dificuldade durante a realização do trabalho de releitura:

Gráfico 3 - Questão 3



Fonte: própria

Quando questionados quanto às dificuldades durante o projeto, os alunos dividiram-se quanto às respostas. A dificuldade mais apontada, por 37% dos alunos, foi relacionada com a filmagem. Esse fato revela que, embora os alunos dessa geração utilizem aplicativos eletrônicos e digitais, muitas vezes encontram dificuldades quando se trata de utilizá-los em contextos de educação formal. Também compreendemos que pode ter havido limitação quanto ao acesso a dispositivos, como boa câmera de vídeo e/ou dos celulares e aplicativos de edição de vídeos. De qualquer forma, embora tenham sido apontadas pela maioria dos alunos, as possíveis dificuldades técnicas não impediram os alunos de produzirem seus textos audiovisuais.

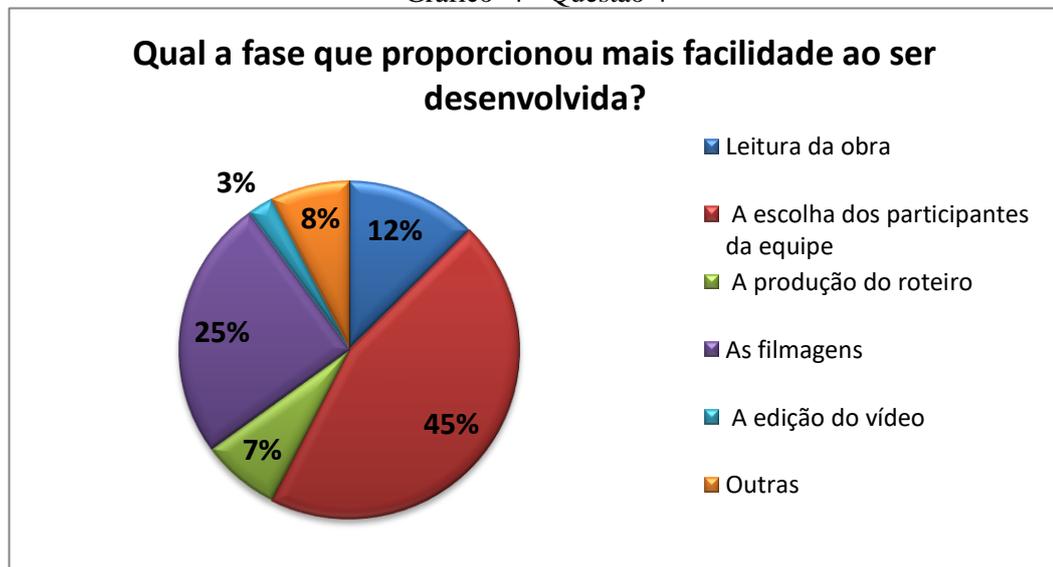
A segunda dificuldade mais apontada, por 25% dos alunos, diz respeito à elaboração do roteiro dos vídeos. Nossa hipótese inicial era de que esta seria a maior dificuldade de todos os grupos, levando em consideração que se trata de um gênero pouco trabalhado durante a escolarização em aulas de línguas.

Como terceira dificuldade mais apontada, por 15% dos alunos, aparece a leitura da obra, o que nos chamou a atenção pois esta ocorreu no início do projeto de forma colaborativa e com a mediação da professora. Talvez os alunos que escolheram esta alternativa relacionem a leitura com a interpretação crítica e releitura da obra, o que justificaria a dificuldade de compreensão.

Apenas 13% dos alunos manifestaram que não tiveram dificuldades, outros 5% indicaram dificuldade em escolher participantes da equipe e outros 5% dificuldade com a edição do vídeo.

Na questão 4, os estudantes puderam relatar a fase do projeto que julgaram mais fácil de ser desenvolvida.

Gráfico 4 - Questão 4



Fonte: própria

Ao serem questionados quanto à fase mais fácil do projeto, quase metade dos alunos (45%) indicou a escolha dos participantes, 25% indicara a filmagem, 12% indicara a leitura da obra e 7% a produção do roteiro. Desses dados nos chama a atenção o fato de a etapa de “produção do roteiro” ter sido a menos indicada como fácil pelos alunos, o que pode corroborar nossa hipótese de que, no processo de produção textual audiovisual, a produção do roteiro e planejamento textual foram a etapa de maior dificuldade para o grupo.

Apresentamos, no Quadro 12, a síntese de nossas análises sobre as potencialidades do processo de produção audiovisual a partir das respostas obtidas nas questões abertas e dissertativas do questionário:

Quadro 12 - Síntese das análises

Questão 5 – Onde realizaram as filmagens?	- dentro da escola - fora da escola	
Questão 6 – Aponte pontos negativos e pontos positivos na produção do roteiro.	Negativos - não há pontos negativos; - não houve resposta; - dificuldade com o vocabulário da obra; - dificuldade para adaptar o texto; - muitos detalhes; - roteiro muito grande; - falta de tempo; - pouca interação do grupo.	Positivos - trabalho em equipe; - despertar da criatividade e da imaginação; - melhor compreensão da obra; - adaptação do roteiro com a linguagem mais moderna; - ter a obra como apoio; - perceber que a história ainda se encaixa nos dias atuais; - foi legal, divertido e interessante.
Questão 7 - Que elementos do livro contextualizaram para a época atual e quais procuraram manter fidelidade à obra original?	Elementos contextualizados - trilha sonora atual; - vocabulário; - paródia envolvendo uma série de TV e um filme; - alguns personagens (cavaleiros foram substituídos, por exemplo); - cenário; - figurino atual; - inclusão de cenas de como as personagens teriam morrido.	Elementos mantidos - personagens; - contexto da obra; - figurino; - algumas falas; - a questão bem x mal; - a barca.
Questão 8 - O que você relata que mais marcou para você em relação a todo o trabalho realizado?	- diversão; - trabalho em equipe; - mais conhecimento literário;	

	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer a obra; - as gravações.
<p>Questão 9 - O que sugere de alterações e melhorias no projeto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - não precisa de alterações; - estabelecer o número de participantes das equipes; - mais tempo para as gravações; - lugares mais adequados para filmar; - uma parte das aulas para fazer as filmagens; - a professora deveria escolher os integrantes de cada equipe; - ter mais obras diversificadas; - deixar que os alunos escolham as obras que queiram filmar.

Fonte: própria

De acordo com as respostas obtidas por meio do questionário, constatamos que os estudantes ficaram motivados a ler a obra por conta do projeto, além disso, houve relatos acerca da diversão, do trabalho em equipe, do uso da imaginação e criatividade.

Após o preenchimento do questionário, a pesquisadora solicitou aos estudantes que elaborassem uma frase resumindo o significado do projeto para a aprendizagem deles. A seguir temos algumas das falas dos alunos, tanto positivas, quanto negativas:

A2 – *“Nunca imaginei que eu seria capaz de ler um livro tão antigo!”*

A3 – *“O nosso trabalho ficou simples, porque eu acho que dá muito trabalho pra fazer isso.”*

A5 – *“Filmar foi legal, mas o livro é muito chato!”*

A8 – *“Foi o trabalho mais legal que eu fiz na minha vida!”*

A 12 – *“O que é ser bom ou ruim? Todo mundo tem dentro de si a maldade e a bondade.”*

A14 – *“Eu consegui perceber que muitas coisas do livro ainda estão presentes na nossa sociedade.”*

A15 – *“O meu grupo usou muitas referências de coisas modernas, tipo séries e filmes, eu acho que despertou muito a nossa criatividade.”*

A21 – *“Esse projeto é muito legal, quero fazer com outros livros!”*

A25 – *“Como eu não gosto muito de ler, eu achei o projeto meio cansativo.”*

A28 – *“Eu não li o livro, achei muito difícil. Aí, eu peguei um resumo na internet e acho que foi a mesma coisa.”*

A38 – *“Foi muito bom aprender literatura de uma maneira diferente e divertida.”*

A maioria das falas foram positivas e ressaltaram que o aprendizado foi significativo. Poucos estudantes relataram que a leitura foi difícil, constatamos que a retextualização do clássico em formato digital proporcionou um melhor entendimento da obra.

4.5. Análise dos Vídeos

Grupo 1

O grupo 1 foi composto por 3 alunas. Por morarem em outro município, as estudantes não podiam ficar na escola após o horário da aula para as filmagens, por isso o grupo ficou tão reduzido. Dessa forma, a pesquisadora permitiu que elas convidassem uma amiga de outra sala, moradora da mesma cidade, para representar o personagem diabo.

Devido ao número limitado de participantes, as gravações foram feitas na casa da aluna A2, com o auxílio da mãe que realizou as filmagens e do irmão, que ajudou na edição. A gravação ocorreu ao redor de uma piscina, que representou o braço de mar onde se passa o auto. A aluna A1 representou o anjo, enquanto as alunas A2 e A3 de maneira organizada e revezada, conseguiram representar o anjo, o parvo, o fidalgo, o sapateiro, o frade e sua dama, Brízida Vaz e dois cavaleiros.

A equipe utilizou uma trilha sonora instrumental e, para a caracterização dos personagens, lançou mão de maquiagem, figurino, além dos objetos cênicos, conforme Gil Vicente apresenta no auto: o fidalgo com sua cadeira e manto, o sapateiro usando um avental e carregando alguns sapatos, Brízida Vaz com um baú nas mãos, o frade vestido com seu hábito e empunhando uma espada, os cavaleiros trouxeram a cruz de Cristo e escudos.

O vídeo teve duração de 4 minutos e 10 segundos e o que chamou bastante nossa atenção nesse trabalho foi o comprometimento em cumprir a atividade e a autonomia das alunas ao buscarem maneiras para compensar as dificuldades, contando com o auxílio de uma amiga e da família.

Era esperado que todos os personagens do auto fossem retratados, mas mesmo com a ausência de algumas figuras, o trabalho obteve êxito, principalmente pelo fato do texto ter sido bem adaptado, visto que as alunas lançaram mão do recurso da paráfrase⁹, conforme observa-se nas falas:

⁹ A paráfrase é “a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita”. (SANT’ANNA, 2003, p. 17)

Quadro 13 – Comparação entre o texto original e texto adaptado

Original	Adaptado
<p>Parvo — Hou da barca!</p> <p>Anjo — Que me queres? Parvo — Queres-me passar além?</p> <p>Anjo — Quem és tu?</p> <p>Parvo — Samica alguém. Anjo — Tu passarás, se quiseres; porque em todos teus fazeres per malícia nom erraste. Tua simpleza t'abaste para gozar dos prazeres. Espera entanto per i: veremos se vem alguém, merecedor de tal bem, que deva de entrar aqui (VICENTE, 2009 p. 7).</p>	<p>Parvo — Oi!</p> <p>Anjo — Quem é você?</p> <p>Parvo – Ninguém!</p> <p>Anjo – Pode entrar, seus erros foram cometidos sem malícia e você é virgem!</p>

Fonte: própria

Outra fala que destacamos, é o diálogo entre o Frade e o Diabo:

Quadro 14 – Comparação entre o texto original e texto adaptado

Original	Adaptado
<p>Diabo — Que é isso, padre?! Que vai lá?</p> <p>Frade — Deo gratias! Som cortêsão.</p> <p>Diabo — Sabês também o tordião?</p> <p>Frade — Porque não? Como ora sei!</p> <p>Diabo — Pois entrai! Eu tangerei e faremos um serão.</p> <p>Essa dama é ela vossa?</p> <p>Frade — Por minha la tenho eu, e sempre a tive de meu,</p> <p>www.nead.unama.br</p> <p>9</p> <p>Diabo — Fizestes bem, que é formosa!</p> <p>E não vos punham lá grosa no vosso convento santo?</p> <p>Frade — E eles fazem outro tanto! (VICENTE, 2009 p. 7- 8)</p>	<p>Diabo – Que isso, padre?</p> <p>Frade – É minha mulher.</p> <p>Diabo – Onde conheceu ela?</p> <p>Frade – No convento.</p> <p>Diabo – No convento? E eles não te criticaram?</p> <p>Frade – Criticaram, mas eu <i>amo ela!</i></p> <p>(...)</p> <p>Frade – Para onde vai essa barca?</p> <p>Diabo – Para o inferno!</p> <p>Frade – Eu dediquei minha vida toda a Deus, eu vou embora!</p> <p>Diabo – Foi mal! Não vai rolar!</p>

Fonte: própria

Parafrazeando Gil Vicente, a equipe deu ao texto uma linguagem mais informal e descontraída, próxima à fala dos alunos. Por isso, acreditamos que o grupo poderia ter representado todos os personagens, pois, conforme constatamos, conseguiram encontrar a essência do texto original. A seguir, temos alguns comentários:

A1 – *“Usamos o recurso que nós tínhamos, ficou simples, mas acho que nós conseguimos passar a mensagem.”*

A2 – *“Foi o livro mais antigo que eu li, mas eu achei muito interessante. Eu queria ter colocado algumas coisas da sociedade, como o professor de história tinha comentado que a gente ia perceber no livro, mas como minha equipe ficou pequena, eu não consegui.”*

A3 – *“Se tivesse mais gente no meu grupo, não teria dado tanto trabalho, por isso não conseguimos fazer todos os personagens.”*

Grupo 2

O grupo 2 foi formado por 7 membros. Os alunos apresentaram os seguintes personagens em um vídeo de 8 minutos e 47 segundos: anjo, diabo, fidalgo, onzeneiro, parvo, sapateiro, Brízida Vaz, o frade e sua dama (Florência) e apenas 1 cavaleiro. Alegaram que não fizeram os demais personagens porque não leram a obra completa.

A4 - *“Nem todo mundo leu o texto todo, por isso tivemos que deixar de lado alguns personagens.”*

A6 – *“Todo mundo deveria ter lido tudo.”*

Os estudantes tiveram o cuidado com o figurino, maquiagem e objetos cênicos, o onzeneiro trazia uma bolsa, o sapateiro carregava sapatos e o cavaleiro, um escudo. As gravações ocorreram às margens de um rio da cidade, e para garantir a segurança da equipe, os responsáveis dos alunos A4 e A5 acompanharam as filmagens, desse modo, mais uma vez, percebe-se o comprometimento e o envolvimento da família para a realização da atividade.

Os alunos A5, A8 e A9, por serem mais desinibidos, representaram mais de um personagem, dessa maneira, percebemos um cuidado maior com o figurino e até na mudança do timbre de voz, para dar a impressão que realmente tratava-se de outra pessoa. Dessa maneira temos:

Quadro 15 – Personagens do grupo 2

Narrador	A10
Diabo	A6
Anjo	A4

Fidalgo, Florência, Brízida	A9
Onzeneiro, parvo, frade	A5
Sapateiro, cavaleiro	A8

Fonte: própria

O texto estava fiel à obra vicentina, conforme observamos no diálogo entre o Diabo e o Parvo, por exemplo:

Diabo — Quem é?

Parvo — Eu soo. É esta a naviarra nossa?

Diabo — De quem?

Parvo — Dos tolos.

Diabo — Vossa. Entra!

Parvo — De pulo ou de voo? Hou! Pesar de meu avô! Soma, vim adoecer e fui má hora morrer, e nela, para mi só.

Diabo — De que morreste?

Parvo — De quê? Samicas de caganeira.

Diabo — De quê?

Parvo — De caga merdeira! Má rabugem que te dê! (VICENTE, 2009 p. 6)

A inovação proposta foi a presença de um narrador, que dava detalhes sobre os personagens antes de cada cena. Não houve traços de intertextualidade ou paródia, conforme fora solicitado. A música e os efeitos sonoros contribuíram para enriquecer o trabalho.

A4 – *“Minha mãe acompanhou as filmagens, ela achou que esse tipo de trabalho é muito legal e que a professora deve fazer mais vezes. Na época dela, as atividades eram muito chatas!”*

A5 - *“Na classe eu quase não falo, mas na filmagem, eu tive que fazer um monte de personagem, eu achei muito legal.”*

A10 – *“Eu quis que as falas do anjo e do demônio ficassem bem parecidas com as falas do texto original, eu acho que tem que respeitar o autor.”*

Grupo 3

Ainda durante a leitura da obra, os alunos dos grupos 3 e 4 perceberam que eles tinham ideias em comum, por isso decidiram fazer um trabalho em conjunto, em que um roteiro daria sentido ao outro.

Essa equipe foi composta por 5 discentes. As gravações ocorreram fora da escola e para a melhor compreensão das falas, os alunos utilizaram legendas. Todos os personagens vicentinos foram encenados, embora não aparecessem no vídeo na mesma ordem de aparição da obra. Os alunos alegaram que não respeitaram a ordem de Gil Vicente porque queriam contar a história da maneira deles:

A15 – Nós já tínhamos a história na nossa cabeça, a gente queria contar do nosso jeito, por isso, fomos pondo os personagens que a gente achava que dava sentido para nós.”

A retextualização da obra literária em vídeo começa com a seguinte frase: “Versão Brasileira Hebert Richers”, uma referência a um dos principais estúdios de dublagem da América Latina. Aparecem flashes dos personagens, em seguida, surgem o “Capitão Renascimento” e seus três soldados, uma alusão ao personagem Capitão Nascimento do filme brasileiro Tropa de Elite:

Capitão Renascimento – 06, 02 se apresentem!

Cavaleiro 02 – Sim, senhor!

Capitão Renascimento – Onde nós estamos?

Cavaleiro 02 – Não sei, mas acho que morremos!

Cavaleiro 06 – Pelo menos adentramos a favela e matamos o traficante!

Em seguida, em vez de Brízida Vaz, aparece “Vera Verão”, personagem de um programa humorístico da década de 90. O onzeneiro foi substituído por um traficante, que, com seu forte sotaque carioca, faz uso de muitas gírias. O “playboy” ocupou o lugar do fidalgo.

O Frade e a sua dama entraram cantando uma canção que é entoada por um famoso líder evangélico. Além disso, a todo momento o frade gritava “Glória a Deus”, bordão que ficou conhecido ao ser utilizado por um dos candidatos à presidência nas últimas eleições:

Frei Daciolo – Estou seguindo a Jesus Cristo! Glória a Deus!

Diabo – Quem são vocês, pecadores animados?

Frei Daciolo – Pecadores? Eu servi a Igreja por anos! Glória a Deus!

Através da sátira, o corregedor e o procurador foram transformados em um único personagem: um conhecido ministro da justiça, havendo dessa forma, muitas referências ao nosso cenário político.

Juiz – Para onde vai este batel?

Diabo – De acordo com o parágrafo 4 da constituição infernal, esse barco vai te levar para o lar dos condenados.

Juiz – Como assim? Condenados?

Diabo – De acordo com o parágrafo 5, corruptos devem ser condenados.

Juiz – Por quais delações você me acusa?

Segundo os alunos, o judeu veio travestido de Hitler para confundir o diabo. O enforcado também foi parodiado na figura do anime “Sad Boy”. O Sapateiro e o Parvo foram os personagens que os alunos preferiram manter conforme os originais.

Em 22 minutos e 23 segundos, foi o trabalho com mais traços de intertextualidade e paródia. Houve pouca fidelidade ao texto original, mas isso não causou prejuízo ao trabalho da equipe, pelo contrário, notamos que foi a produção audiovisual que mais se apropriou do texto. Percebemos que de fato houve letramento crítico, devido à originalidade e à crítica social que foi feita. Os estudantes conseguiram adaptar um texto do século XVI trazendo-o à nossa realidade.

A caracterização dos personagens foi muito bem feita, através de maquiagem, figurino e dos objetos cênicos. O aluno que representou o diabo disse que queria fazer uma referência ao malandro do Candomblé, que é uma religião afro-brasileira, por isso vestiu paletó vermelho e chapéu branco.

Antes da aparição de cada personagem, havia na tela o nome, idade e hobby. O anjo, por exemplo, recebeu o nome de INRI Cristo, idade é desconhecida, hobby é ficar à toa. Ao ser questionado sobre isso, o aluno que representou o anjo disse: *“O hobby dele é ficar à toa porque pouca gente vai pro céu, anjo não tem idade e INRI Cristo é por causa daquele homem que acha que é Jesus!”*

Isso contribuiu para o efeito de humor e para o entendimento do vídeo, pois quem assistia à cena, já conseguia fazer a ligação imediatamente ao personagem de Gil Vicente.

O que mais nos chamou a atenção foi o fato do anjo e do diabo serem representados pelo mesmo aluno, quando questionado, A12 respondeu: *“É para mostrar que o bem e o mal está dentro de todo mundo”*.

Seguem alguns comentários dos participantes da equipe:

A13 – *“A parte mais legal foi quando no fim, o anjo bota a capa do diabo e faz o sinal da cruz. A gente queria mostrar que todo mundo tem o bem e o mal dentro de si.”*

A14 – *“Utilizamos o Hitler para alcançar o ridículo, para brincar com a figura histórica, criando um paradoxo: Como alguém antissemita poderia ser um judeu?”*

A12 – *“Como a gente não entrava num consenso, decidimos deixar o Parvo e o Sapateiro como no original.”*

A15 – *“Quando eu li a parte dos cavaleiros, eu comecei a imaginar o filme Tropa de Elite na mesma hora. O que iria acontecer com esses homens na hora do juízo final?”*

Percebemos que, através da leitura da obra e da ativação de conhecimentos prévios, o grupo conseguiu aumentar, inverter e exagerar a obra, criando uma paródia.

Grupo 4

O grupo 4 foi composto por 12 alunos. O vídeo teve duração de 11 minutos e 51 segundos, todos os personagens da obra foram retratados e, como foi citado anteriormente, o trabalho do grupo 4 veio complementar a ideia da equipe 3. Houve traços de intertextualidade e paródia, pois os estudantes utilizaram a abertura de uma famosa série de TV, além de referências ao filme brasileiro Tropa de Elite para retratar os quatro cavaleiros.

As filmagens ocorreram fora da escola e, como inovação, utilizaram a técnica do *Chroma Key*, que consiste em colocar uma imagem sobre uma outra através do anulamento de uma cor padrão, como por exemplo o verde ou o azul, tal efeito é empregado em vídeos em que se deseja substituir o fundo por algum outro vídeo ou foto.

As falas do anjo e do diabo foram mantidas na íntegra, enquanto a fala dos demais personagens foram alteradas para que os estudantes conseguissem dialogar com o grupo 3, ao acrescentarem a possível causa da morte de cada personagem, o que conferiu um efeito de humor ao trabalho.

A alcoviteira morreu vítima de um disparo do Capitão Renascimento e os cavaleiros morreram de sede no meio do deserto. Já o corregedor e o procurador perderam a vida devido a uma vingança. O judeu sofreu um infarto após ver um tio, que coincidentemente, se parecia com Adolph Hitler.

Diabo – Olá Judeu!

Judeu – Eu morri e Hitler está atrás de mim!

Diabo – Como assim? Hitler está aqui comigo!

Dando mais ênfase no humor, a causa da morte do sapateiro foi uma overdose por cheirar cola, o fidalgo morreu de traumatismo craniano, ao ter sua cadeira puxada por um

empregado. O parvo aparece morto sentado no vaso sanitário, enquanto o padre morre lutando esgrima com o próprio irmão. Por possuir muito dinheiro, o onzeneiro morreu durante um assalto em casa.

Os personagens estavam caracterizados com figurino, maquiagem e traziam também os objetos cênicos como os papéis do corregedor e do procurador, a corda do enforcado, a bolsa do onzeneiro, a esgrima do frade e os sapatos do sapateiro. Além disso, as músicas e os efeitos sonoros eram compatíveis com as cenas e com os personagens, ao surgir Brízida Vaz, por exemplo, uma música com conotação sensual era tocada, no momento do anjo, ouvia-se uma música gospel.

Os estudantes mostraram-se muito empenhados e satisfeitos com o trabalho. A equipe estava bastante unida, pois já tinham tido experiência com outros trabalhos em grupo na escola anterior. A seguir temos algumas das falas dos alunos:

A17 - *“A gente quis usar o Chroma Key porque não dava pra ficar filmando em muitos lugares diferentes.”*

A20 - *“Quando nós ficamos sabendo que o grupo 3 faria uma brincadeira com o filme Tropa de Elite, nós quisemos brincar também.”*

A26 - *“Eu acho que foi desnecessário colocar a causa das mortes, mas o grupo todo quis.”*

Grupo 5

Composto por 5 alunas, o grupo 5 apresentou um trabalho de apenas 3 minutos e 34 segundos. A equipe parecia não se entender muito, alegavam que o texto era difícil e que nem todos os integrantes do grupo tinham lido a obra toda.

As alunas não quiseram aparecer no vídeo, por isso, todos os personagens da obra foram apresentados por imagens e desenhos. A história foi contada através de narradores que se revezavam ao descrever os personagens e as cenas, porém, não houve reprodução das falas. Não houve traços de intertextualidade ou paródia, conforme fora solicitado previamente.

A discente A31 relatou que algumas ilustrações foram feitas por ela, além disso, algumas imagens foram retiradas de sites da internet. A ordem de aparição dos personagens foi conforme a obra vicentina, percebemos que houve pouco comprometimento, autonomia e interação da equipe:

A29 - *“Teve gente da turma que não leu o livro direito, aí ficou muito complicado fazer.”*

A31 – “A gente não chegava num acordo, ninguém queria aparecer, ninguém queria adaptar o texto”.

A32 – “Poderia ter sido um trabalho bem mais legal, eu sou muito perfeccionista, eu me esforcei e fiz minha parte.”

Constatamos aqui que houve apenas a decodificação, a equipe não se apropriou completamente do texto.

Grupo 6

Composta por 8 integrantes, essa equipe apresentou um vídeo com a duração de 14 minutos e 28 segundos e, como abertura, fizeram referência a um estúdio de cinema norte-americano. Apenas as cenas iniciais foram realizadas dentro da escola, as demais foram feitas fora do ambiente escolar, às margens de uma represa. Novamente, contamos com a presença de responsáveis, que acompanharam as filmagens.

Alegando que não houvera tempo suficiente para as filmagens, apresentaram apenas os seguintes personagens: Brízida Vaz, o judeu, um cavaleiro, o advogado, o parvo e o fidalgo, sendo que os três últimos foram representados por meninas.

Embora não tenham apresentado todos os personagens, o trabalho apresentou muita qualidade, as falas do anjo e do diabo seguiam fielmente o texto de Gil Vicente. As alunas que representavam tais personagens tinham o texto em mãos, e agiam com naturalidade, como se estivessem lendo a lista de passageiros de cada barca. A fala dos demais personagens foram adaptadas e improvisadas, mas sempre de acordo com a ideia do texto original.

Os personagens estavam caracterizados por meio de figurino e maquiagem, cada papel era representado por uma música ou efeito sonoro. O grupo não apresentou objetos cênicos, no entanto, isso não atrapalhou a identificação dos personagens.

Houve também referência a alguns memes famosos e o acréscimo dos erros de gravação, o que arrancou riso da plateia durante a exibição do vídeo na biblioteca da escola.

A36 – *“As falas do anjo e do diabo eram as mais longas e difíceis, aí, alguém teve a ideia de escrever num papel para gente ler como se fosse a lista de passageiros. Daí, ficou mais fácil!”*

Para comprovar a afirmação da discente, transcrevemos aqui uma das falas do Diabo:

Diabo - À barca, à barca, senhores! Oh! que maré tão de prata! Um ventozinho que mata e valentes remadores! Diz, cantando: Vós me veniredes a la mano, a la mano me veniredes (VICENTE, 2009, p. 16).

A39 – *“A menina que interpretou o diabo fez uma maquiagem muito legal, dava medo! Na classe ela é bem quietinha, nem parecia ela. Eu acho que ela foi muito bem no papel, ela parecia atriz.”*

A35 – *“No grupo só tinha um menino, aí ficou difícil de fazer outros personagens. Eu acho também que o tempo para filmar foi curto, o problema é que a gente deixou para a última hora”.*

A autoavaliação dos alunos, a avaliação da professora-pesquisadora e o resultado das produções dos vídeos nos permitem considerar que o processo de produção audiovisual a partir da releitura de um clássico literário se mostrou com enorme potencialidade no contexto pesquisado, visto que os alunos foram além da simples decodificação do texto e demonstraram a capacidade de questionar sobre a mensagem do texto lido e conectá-la com a realidade que os cercam.

Os discentes interpretaram a obra literária, dialogaram com ela e propuseram novos significados. O que importou, na leitura e interpretação crítica da obra, não foi a fidelidade, mas a construção da narrativa audiovisual e as estratégias utilizadas pelos alunos para a produção do novo texto em formato audiovisual.

De forma geral, os alunos desenvolveram a habilidade de reflexão, autonomia, pensamento crítico e aptidão para solucionar problemas. Além disso, desenvolveram habilidades de comunicação, trabalho em equipe, colaboração e resiliência, ou seja, competências socioemocionais previstas pela BNCC.

Com relação às nossas categorias de análise, pudemos identificar que os vídeos produzidos evidenciam a representação de todos os personagens da obra, ora adaptados para o contexto contemporâneo, ora reinterpretados pelos alunos. Além disso, foi possível identificar vários traços de intertextualidade e paródia, o que evidencia elementos do processo de interpretação e capacidade de produção intertextual dos alunos. A linguagem audiovisual utilizada pelos grupos adequou-se quanto às características previstas pelo gênero, com evidências de inovação e criatividade quanto à escolha do figurino e caracterização das personagens, em ambientes e cenário que se adequavam à música e aos efeitos sonoros introduzidos. A representação e atuação dos estudantes nos vídeos também se adequaram aos propósitos dos textos, o que demonstra que os vídeos produzidos foram produto de leitura crítica e interpretação da obra sugerida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Releitura dos Clássicos começou em nossa escola de maneira muito despretensiosa e intuitiva, e conforme o envolvimento e a aceitação dos alunos foram crescendo, vimos a necessidade de refletir acerca da nossa própria prática pedagógica, a fim de caracterizar o processo de produção audiovisual utilizando o texto literário, além de discutir as potencialidades desse trabalho para o desenvolvimento da leitura crítica.

No desenvolvimento da pesquisa, constatamos que os estudantes tiveram o desafio de realizar leitura crítica e transpor sua interpretação de uma obra literária do século XVI para o formato de linguagem audiovisual. A maioria dos estudantes percebeu que tal tarefa seria interessante e desafiadora, por isso se sentiram capazes de realizá-la. Através de uma leitura que não foi apenas “decodificadora”, os alunos apreenderam o clássico literário e conseguiram resignificá-lo. Nesse sentido nos alinhamos à concepção de que:

Ler, portanto, significa colher conhecimento e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que me cerca (...) quando leio, reescrevo, recrio a cada palavra o que já está aí. O que o mundo oferece só através da leitura (ou seja: minha ligação efetiva com o que me cerca) adquire sentido, existência, valor. (VARGAS, 1993, p. 6).

Os alunos leram a obra literária sugerida a fim de alcançar um objetivo, conforme Solé (1998) propõe, a autora assegura ainda que ler e interpretar textos escritos contribui para a autonomia das pessoas e que os objetivos de um leitor em relação ao texto podem ser vários: ler por prazer, ler para obter informações, para seguir instruções, ler para aprender ou para revisar a própria redação. Assim, a leitura deve ser motivadora, ou seja, deve responder a um objetivo.

Para Kleiman (2009), a leitura na escola é um pretexto para a elaboração de resumos e exercícios. No nosso caso, o aluno não foi somente preparado para se submeter a um exame, como em geral ocorre em nossas salas de aula, pois o projeto de trabalho com o audiovisual proporcionou aos alunos o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a realidade que os cercam, se apropriando do texto e transpondo o texto para o seu cotidiano.

O processo de letramento está ligado à formação de leitores competentes, capazes de compreender, interpretar, analisar, criticar e enfrentar sua realidade social. Para que um indivíduo seja um leitor competente é preciso mais do que apenas decodificar o código verbal, é primordial que ele interaja com variados textos, o que permitirá a construção de sentidos. Ler é um ato dinâmico que integra várias linguagens e que ultrapassa a decodificação dos elementos

gráficos. Cada indivíduo traz para a leitura o seu mundo particular e um olhar diferenciado para o texto, por isso, um texto poderá ser compreendido de maneiras distintas, de acordo com o leitor. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010).

Ao recriar o texto, os estudantes puderam também ser autores. Percebemos que a leitura dos grupos 3 e 4, por exemplo, implicou na percepção das relações entre o texto e o contexto, conforme Freire (1989). Os integrantes dessas equipes foram capazes de questionar sobre a mensagem do texto lido e relacioná-la ao contexto social, político e ideológico. Portanto, podemos concluir que houve letramento.

Foi possível mostrar aos alunos que uma obra tão antiga ainda dialoga conosco. Não foi mera literatura, houve uma experiência literária por meio da leitura, produção do roteiro, dramatização e filmagens. Dessa maneira, percebemos que os alunos conseguiram captar as entrelinhas, “que fazem a diferença entre o texto artístico e o referencial.” (SILVA, 2009, p. 47).

A retextualização do texto escrito para o audiovisual mostrou-se moderna e lúdica, uma vez que o vídeo e o celular estão ligados ao contexto de lazer e entretenimento. Moderna, pela integração de linguagens e recursos, lúdica por permitir que os estudantes brincassem e interagissem com a obra lida.

Por ter um caráter recreativo e apelar para os sentidos como visão e audição, o audiovisual atinge o público de maneira mais eficaz e atraente que uma aula expositiva, por exemplo, o que evidencia, em si, sua potencialidade em aulas de língua. Conforme afirma Silva (2009), os alunos foram estimulados a imaginar cenários e situações e a entrar na pele dos personagens, experimentando novos ângulos e perspectivas na maneira de ver o mundo.

Na concepção de Pinheiro e Felício (2016), os novos letramentos permitem que os jovens se apropriem de objetos culturais e ferramentas digitais disponíveis na rede. Conforme Rojo (2009), com o intuito de que o aluno atinja a consciência cidadã, é necessário que ele adquira conhecimentos básicos com a língua, linguagem, as mídias e as múltiplas práticas letradas.

Carboniere (2016) nos diz que o letramento crítico questiona as ideologias, os discursos e as relações de poder. Exatamente o que fizeram os grupos, ao associarem os personagens Vicentinos às figuras do cenário brasileiro através da análise e da crítica. Conseguiram ainda, despertar o riso na plateia, pois trouxeram leveza para um texto considerado antigo, chato e difícil. Dessa maneira, o texto lido tornou-se significativo para esses alunos, pois conseguiram interagir com ele.

Os alunos foram capazes de conectar a mensagem do texto lido com a realidade, desse modo, comprovamos que nosso trabalho incentivou práticas de letramento crítico, conforme salienta Freire (1989, p. 13) “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’ através de nossa prática consciente”.

O docente pode e precisa incentivar e desenvolver no aluno o apreço pela leitura e pela escrita. O letramento literário tem a função de formar leitores críticos, a escola deve tornar o ensino e a aprendizagem de literatura uma prática significativa.

Nossa experiência como professora-pesquisadora mostrou que ensinar língua portuguesa e literatura no contexto atual implica em recorrer à novas metodologias mais ativas (MORAN, 2014) e, nesse sentido, algumas tecnologias digitais como o uso de câmeras de vídeo e celular foram fundamentais para os processos de planejamento, edição e compartilhamento dos textos audiovisuais. Desse modo, constatamos que as tecnologias possibilitaram que os alunos tivessem um papel mais ativo no processo de aprendizagem, pois, de acordo com Moran (2018), as metodologias ativas tornam os alunos protagonistas.

O emprego das Metodologias Ativas exigiu dos estudantes menos memorização e mais produção, pois eles mesmos estabeleceram as tarefas a serem desenvolvidas em cada etapa proposta pela pesquisadora, delegaram funções e responsabilidades dentro das equipes. Para Andrade e Sartori (2018), não é possível manter o foco dos estudantes com aulas centradas na figura do professor.

Os alunos saíram da posição passiva e passaram a ter mais conexão com o próprio aprendizado, pois tiveram a oportunidade de trabalhar com um projeto, resolver problemas, puderam avaliar o próprio desempenho através do game Kahoot!, otimizaram o ensino ao diminuir a quantidade de aulas expositivas através do *flipped classroom*, uma vez que acessaram o conteúdo previamente em casa. A turma teceu o próprio conhecimento, houve aprendizagem, pois o grau de envolvimento foi intenso.

Por fim, podemos afirmar que o projeto Releitura dos Clássicos contempla a BNCC, tendo em vista que o ensino de literatura foi associado à prática digital, além disso, a fruição e a capacidade de análise e interpretação dos alunos foram atingidas.

Como limitações, podemos indicar que a pesquisa foi desenvolvida junto a um grupo específico de alunos, portanto, os resultados alcançados não podem ser generalizados, ainda que possam inspirar contextos com características semelhantes. Nesse sentido, futuras pesquisas podem ser desenvolvidas com vistas a ampliar o escopo e o contexto investigado,

com a comparação das potencialidades do processo de produção audiovisual em diferentes grupos de alunos.

Outra limitação da pesquisa diz respeito ao período em que esta foi realizada. Por tratar-se de uma pesquisa de mestrado, o período de coleta dos dados ocorreu em um semestre e, portanto, futuras pesquisas também podem ser desenvolvidas de forma longitudinal, em um maior período temporal. Caso pudéssemos acompanhar uma turma ao longo do Ensino Médio, trabalhando com esse projeto, teríamos mais informações para avaliarmos o “amadurecimento” desses letramentos crítico e literário.

Apesar das limitações indicadas, a pesquisa pôde contribuir com o próprio contexto investigado, fornecendo elementos a serem levados em consideração durante o processo de ensino e dando voz aos alunos, em suas autoavaliações sobre a pertinência do processo de produção audiovisual no desenvolvimento de suas capacidades de leitura e interpretação de uma obra literária.

Além disso, como contribuição para a prática profissional da professora-pesquisadora, o desenvolvimento da pesquisa possibilitou um olhar mais científico sobre os aspectos envolvidos com a docência, o aprofundamento de leituras teóricas sobre a temática investigada e o aprendizado de metodologia científica para a coleta, sistematização e análise de dados do contexto de ensino. Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir com uma prática profissional mais crítica e reflexiva, o que certamente contribuirá com o ensino de língua na escola pública em que a professora-pesquisadora atua.

O projeto tem viabilidade para ser implementado em qualquer sala de aula da rede pública, visto que não são necessários muitos recursos para executá-lo, pois grande parte dos discentes possuem celular ou algum outro dispositivo móvel capaz de filmar e editar vídeos. Além disso, muitos clássicos literários se encontram em domínio público, caso a escola não disponha de livros em número suficiente para os alunos.

Desse modo, percebemos que as tecnologias fazem diferença na escola, pois o celular pode ser utilizado para a leitura do clássico e para a filmagem e edição dos vídeos. Além disso, nossa proposta também se mostra viável nos contextos online e híbrido.

Após a pesquisa, constatamos que algumas alterações para a execução da proposta de ensino “Releitura dos Clássicos” seriam bem-vindas, como por exemplo, estabelecer o número de participantes das equipes e a duração mínima para os vídeos. Tais mudanças deixariam os trabalhos mais padronizados, pois tivemos algumas equipes e vídeos com tamanhos muito discrepantes.

Foi de grande relevância constatar em que medida os estudantes conseguiram compreender um enredo de 500 anos que ainda funciona e pode ser retextualizado. A turma pôde atualizar o texto vicentino e produzir sentido. Conseguimos abordar a literatura sem ficarmos apenas restritos à discussão sobre as correntes literárias e ao contexto histórico.

Nosso projeto permitiu que os alunos vislumbrassem a língua como algo dinâmico, sendo possível decodificar e ressignificar um texto escrito em 1517. Dessa maneira, “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2011, p. 10). O referido autor ainda nos diz que a prática literária mantém em exercício nossa língua individual.

Na perspectiva de Martins (2009), é papel da escola mostrar aos alunos a integração entre o texto literário e a dimensão social, os alunos devem perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite.

Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos e autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal bem como a função simbólica e social da obra literária. (MARTINS, 2009, p. 91).

Nossa prática mostrou que a função social do texto literário deve ir além das atividades de interpretação, mas principalmente como formas de expressão estética, composição de texto para produzir sentidos, pois concordamos com Martins (2009) quando afirma que:

A tarefa de colocar o aluno diante do texto literário, como objeto lúdico de construção e negociação de sentidos, ainda se revela como um desafio no contexto escolar. (MARTINS, 2009, p. 91).

O texto literário permite que o leitor se identifique com personagens, cenários, situações, fazendo que ele seja capaz de refletir acerca da realidade que o cerca, despertando o imaginário do leitor, criando outra realidade. Acerca do texto literário, Silva (2009, p. 47) nos diz:

Um bom texto literário é aquele que exige a parceria do leitor, é um jogo em que o leitor participa ativamente, ao contrário dos textos referenciais, diante dos quais ele assume o papel passivo de receptor de informações. São as chamadas entrelinhas que fazem a diferença entre o texto artístico e o referencial. (SILVA, 2009, p. 47).

Recontar a história a partir da linguagem visual mostrou-se uma boa ferramenta para diversificar o trabalho com o texto literário na escola, pois os alunos puderam perceber que um clássico é um livro que continua relevante apesar do tempo. Os estudantes perceberam que a literatura, assim como assegura Martins (2009), é um fenômeno histórico, cultural e social.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74 – 97

ALVES, R. A. **A alegria de ensinar**. 6. ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ANDRADE, Júlia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José M. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 175-198.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, E.F e MOURA, D.G. **Metodologia ativa de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. Rio de Janeiro, Vol39, n°2, 2013. Disponível em: <http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf> Acesso em: 25 ago. 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 67-132.

BENEDINI, L.C.A.O. Letramento crítico e ensino de espanhol no ensino médio integrado: questões teórico-práticas no contexto dos institutos federais. 2019. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12183/Tese%20completa%20vers%c3%a3o%20corrigida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2020.

BENFICA, Maria Flor de Maio B. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português: estudo dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros implicados**. Tese de doutorado. FAE/UFMG – Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9MQPQN/1/tese__maria_flor_de_maio_barbosa_benfica.doc_pdf.pdf> Acesso em: 30 mar. 2020.

BENFICA, Maria Flor de Maio B. **Retextualização**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 29 mai. 2019.

BOTELHO, Rafael. **Uma Análise Semiótica do “Auto Da Barca Do Inferno”**. Mimesis, Bauru, v. 37, n. 1, p. 61-76, 2016. Disponível em: <https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v37_n1_2016_art_04.pdf> Data de acesso: 20 mar. 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 out 2019.

BUZATO, Marcelo. **Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede**. In: RIBEIRO, Ana et al. Linguagem, tecnologia e educação, Petrópolis, 2010.

CALVINO. Ítalo. **Por que ler os clássicos**. SP: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANTO, Ana. Do texto ao *stop-motion*. **Matéria-Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário**. Lisboa, v. 1, n. 2, jul./dez., 2013. Disponível em:<https://issuu.com/fbaul/docs/mat__ria-prima_2>. Acesso em: 29 set. 2019.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CARDOSO, Dolores Pires Tânia; GARBELINI, Mônica Aguiar Moreira Felipe. **A Sátira Social De Gil Vicente Na Peça O Auto Da Barca Do Inferno (1517)**. Miguillim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 3., n. 3, SET.-DEZ. 2014, p. 60-68.

CARLINI, Alda; TARCIA, Rita Maria. **20% a distância: e agora: orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana, NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. Org. Vera Wannmacher Pereira. Revista Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010 Vol. 45, n.3. Disponível

em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em: 08 ago. 2019.

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DA SILVA, Ivaneide Dantas; SANADA, Elisabeth dos Reis. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José M. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 77- 90.

DIESEL, A. BALDEZ, A.L.S; MARTINS, S.N. Os Princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *THEMA*, Lajeado, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: < <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. *In*: **Sobre a literatura**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

EISNER, E. W. **The Impoverished Mind**. *Educational Leadership*. 35 (8), p. 615-623, maio 1978.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. 10 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016. 192p.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª Edição. Editora Paz e Terra. RJ, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In*: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017

GREGOLIN, I. V. Tecnologias para inverter a sala de aula: Possibilidades do currículo+ para o ensino de língua espanhola em São Paulo. **EntreLínguas**, 2, 2016. p.179-189. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8702/5929>. Acesso em 18 out. 2020.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes; MOURA, Flávia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TREVISANI, Fernando de Mello; TANZI NETO, Adolfo (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015. p. 89 - 102.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas (S.P.): Pontes, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUDWIG, A. C. W. **A pesquisa em educação**, Vol. 4, Nº 2, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215>. Acesso em: 18 mai. 2019.

MACHADO, Ana M. **Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2002

MACHADO, I. **Gil Vicente: o teatro e o ambiente medieval de sua obra**. ouvirOUver, v. 1, n. 1. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/219>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MAMEDES, S.; PENAFORTE, J. **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Ivana. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Vol. 7. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Carlos Vinicius de Oliveira. O. De um mundo da escola para uma escola do mundo:

reflexão sobre meios e sobre fins. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, n. 3, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37543/40257>>. Acesso em: 29 set. 2019.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, J. M. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 2, p. 27-35, apr. 1995. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. Acesso em: 29 set. 2019.

MORAN, J. M. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TREVISANI, Fernando de Mello; TANZI NETO, Adolfo (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015. p. 27 - 45.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José M. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2- 26.

NUNES, Valfrido da Silva; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Da escrita para a escrita: processos de retextualização na carta do leitor. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 115-131, dez. 2017. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/761>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem**. Do cinema ao computador. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 1998.

PINHEIRO, Petrilson Alan; FELÍCIO, Rosane de Paiva. Copiar-colar e remix: o que a escola tem a ver com isso? **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 59-69, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.05/5198>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL: uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EDUFSCar, 2008.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. *In*: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & Cia**. São Paulo: Ática, 2003.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; SANTOS, Ludimila Gonçalves dos; ALVES, Palmira Francisco. **A Mediação Pedagógica com o uso das Novas Tecnologias Numa Educação Complexa e Libertadora: breve investigação em campo**. Revista Temporis [Ação] (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 16, n. 01, p. 21-36 de 104, jan./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>. Acesso em: 05 dez. 2019

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Saesp 2019: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://saesp.fde.sp.gov.br/Arquivos/SEED1903_sumario_2019_final_v2.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **Letramento Crítico: Uma Abordagem Crítico-Social Dos Textos**. Linguagens & Cidadania, Santa Maria, dez. 2018. ISSN 2674-6921. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SENNA, Célia Maria Piva Cabral; DE MORAIS, Sarah Papa; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem técnico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 220 - 260.

SILVA, João Batista da et al. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 780-791, maio 2018. ISSN 2177-2894. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/838>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras. Impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed., 8 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento**. Diário do Grande ABC, Santo André, 29 de agosto de 2003. Diário na Escola, p. 3. Disponível em: <<https://www.academia.edu/18320299/Letramento>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TRAJBER, R. & COSTA, B. L. **Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais audiovisuais**. São Paulo: Peirópolis: Instituto Ecoar para a Cidadania. 2001, p. 15.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem técnico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-44.

VARGAS, Susana. **Leitura: Uma aprendizagem de prazer**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1993.

VEIGA, Sônia; MACHADO, Marília Novais da Mata. **Auto da Barca do Inferno: o discurso da equidade e desigualdade sociais em Gil Vicente**. Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário. Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <<http://www.cei.unir.br/artigo123.html>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

VICENTE, G. **Auto da Barca do Inferno**. São Paulo: Editora Nobel, 2009.

APÊNDICE A – TALE
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa com o título provisório: **Produção de vídeos a partir da releitura dos clássicos literários como recurso de aprendizagem de Língua Portuguesa**, tendo como pesquisadora a Profa. Catarina Roberta Rosseti.

Seus pais ou responsáveis permitiram sua participação.

Nesta pesquisa pretende-se descrever e analisar processos de leitura e interpretação de textos literários e problematizar as potencialidades didáticas da produção de vídeos para o desenvolvimento de *letramento crítico* no aprendizado de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio e Integrado da ETEC [REDACTED], no município de [REDACTED].

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que participarão dessa pesquisa estão no do Ensino Médio e têm entre 15 a 17 anos.

A pesquisa será feita na sua escola, onde você responderá um questionário. Para isso, será usado caneta e papel. Essa pesquisa é segura, e os riscos são mínimos. Você pode tirar qualquer dúvida sobre o estudo com a pesquisadora, Profa. Catarina Roberta Rosseti e por meio do e-mail: robertarosseti@hotmail.com, mas há coisas boas que podem acontecer como a contribuição para a educação ou para a sociedade em geral; buscando analisar as potencialidades da produção textual audiovisual no processo de aprendizado da língua portuguesa e literatura. Além disso, busca-se analisar novos processos de leitura e escrita dessa nova geração.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me passar. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as jovens/adolescentes que participaram.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: Produção de vídeos a partir da releitura dos clássicos literários como recurso de aprendizagem de Língua Portuguesa. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai me prejudicar por isso.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e obteve consentimento dos meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

[REDACTED], ____ de _____ de 2019.

Assinatura do aluno

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

(Pais/Responsáveis)

Título provisório: Produção de vídeos a partir da releitura dos clássicos literários como recurso de aprendizagem de Língua Portuguesa

INVESTIGADOR DO ESTUDO: Catarina Roberta Rosseti - (UFSCar).

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **Produção de vídeos a partir da releitura dos clássicos literários como recurso de aprendizagem de Língua Portuguesa.**

Os objetivos desse estudo consistem em descrever e analisar processos de leitura e interpretação de textos literários e problematizar as potencialidades didáticas da produção de vídeos para o desenvolvimento de *letramento crítico* no aprendizado de Língua Portuguesa e Literatura em uma escola de Educação Básica do interior de São Paulo.

Caso você autorize, seu filho (a) irá: participar de uma pesquisa que envolverá estudo de caso múltiplo, acerca dos processos de releitura e retextualização de obras literárias, levando em consideração a produção de vídeos por alunos da ETEC [REDACTED], no município de São [REDACTED].

A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele (a) estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém se ele (a) sentir desconforto com as perguntas, dificuldade, cansaço ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho (a) não receberá remuneração pela participação neste estudo e também não haverá custos para você. Todos os gastos relacionados diretamente com a pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora principal. A participação dele (a) poderá contribuir para a educação ou para a sociedade em geral; buscando analisar as potencialidades da produção textual audiovisual no processo de aprendizado da língua portuguesa e literatura. Além disso, busca-se analisar novos processos de leitura e escrita dessa nova geração.

As respostas do seu filho (a) não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

OUTRAS INFORMAÇÕES

- Você será informado (a), caso ocorra, de novas descobertas que podem afetar a vontade de seu filho (a) a continuar a participar no estudo.

- A Universidade Federal de São Carlos e os professores podem se beneficiar da sua participação e/ou do que se aprender no estudo.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável legal pelo aluno (a) _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho(a) na pesquisa e concordo com sua participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Você pode tirar qualquer dúvida sobre o estudo com a pesquisadora, Profa. Catarina Roberta Rosseti, no telefone [REDACTED] ou ainda por meio do e-mail: robertarosseti@hotmail.com

Recebi uma cópia deste termo.

Local e data: _____

Nome da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

1) Você se sentiu mais motivado a ler a obra por causa do projeto?

- sim
- não

2) Você acha que o trabalho de releitura da obra *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente utilizando a linguagem audiovisual o ajudou a compreender melhor obra?

- sim
- não

3) Qual a etapa que encontrou maior dificuldade durante a realização do trabalho?

- a leitura da obra
- a escolha dos participantes da equipe
- a produção do roteiro
- as filmagens
- a edição do vídeo
- não tive dificuldade

4) Qual a fase que proporcionou mais facilidade ao ser desenvolvida?

- a leitura da obra
- a escolha dos participantes da equipe
- a produção do roteiro
- as filmagens
- a edição do vídeo
- outras

5) Onde realizaram as filmagens?

6) Aponte pontos negativos e pontos positivos na produção do roteiro.

7) Que elementos do livro lido contextualizaram para a época atual e quais procuraram manter fidelidade à obra original?

8) O que você jamais esquecerá em relação a todo o trabalho realizado?

9) O que sugere de alterações e melhorias no projeto?

APÊNDICE D
EXERCÍCIOS DA PLATAFORMA ON-LINE DE GAMES KAHOOT!

1) O Humanismo teve origem:

- a) na Espanha.
- b) em Portugal.
- c) na França.
- d) na Itália.

2) o Humanismo ocorreu, aproximadamente:

- a) Nos séculos XV e XVI
- b) Nos séculos XVIII e XIX
- c) Nos séculos XVI e XVII
- d) Entre 27 a.C. e 476 d.C.

3) O Humanismo representa a transição entre:

- a) A Idade Contemporânea e a Modernidade.
- b) A Idade Média e a Idade Moderna.
- c) A Antiguidade e a Alta Idade Média.
- d) A Idade Antiga e a Idade Média.

4) Em Portugal, o Humanismo teve início com:

- a) De antropocêntrica para teocêntrica.
- b) De antropocêntrica para heliocêntrica.
- c) De teocêntrica para antropocêntrica.
- d) De teocêntrica para geocêntrica.

5) Nessa época, houve o surgimento de uma nova classe social:

- a) o proletariado.
- b) o clero.
- c) a nobreza.
- d) a burguesia.

6) Sobre a obra de Gil Vicente é CORRETO afirmar:

- a) Sua obra tinha o intuito de catequisar os índios.
- b) O autor critica em suas obras toda a sociedade do seu tempo.
- c) A obra Vicentina é, em sua totalidade, centrada em Deus.
- d) Foi o principal representante do Humanismo na Itália.

7) O auto é uma peça escrita em:

- a) Redondilhas
- b) Versos alexandrinos
- c) Versos decassílabos
- d) Versos dodecassílabos

8) No Auto da Barca do Inferno, quem entra no céu?

- a) Os quatro cavaleiros e o parvo
- b) O parvo
- c) Os quatro cavaleiros
- d) O frade

9) O Auto da Barca do Inferno foi encenado pela primeira vez em:

- a) 1434
- b) 1917
- c) 1517

10) O judeu tenta entrar na barca com:

- a) um cordeiro
- b) um porquinho
- c) um bode
- d) uma cobra

11) Pertence à trilogia das Barcas de Gil Vicente, exceto:

- a) Auto da Barca do Inferno
- b) Auto da Barca da Glória
- c) Auto da Barca do Purgatório
- d) Auto da Compadecida

12) O fidalgo representa a nobreza, e é condenado ao inferno por seus pecados, tirania e luxúria.

- a) Falso
- b) Verdadeiro

13) O enforcado ainda traz no pescoço a corda usada no seu enforcamento.

- a) Falso
- b) Verdadeiro

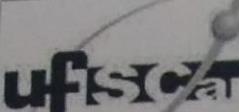
14) O agiota é condenado por sua ganância e avareza:

- a) Falso
- b) Verdadeiro

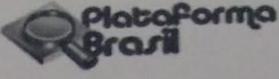
15) O Frade é condenado ao inferno por falso moralismo religioso.

- a) Falso
- b) Verdadeiro

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



**UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS**



Continuação do Parecer: 3.641.167

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1347159.pdf	08/07/2019 15:04:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto-plataforma.docx	08/07/2019 15:04:35	CATARINA ROBERTA ROSSETI	Aceito
Outros	TALE.doc	08/07/2019 15:03:54	CATARINA ROBERTA ROSSETI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	08/07/2019 15:03:38	CATARINA ROBERTA ROSSETI	Aceito
Outros	Termodiretor.pdf	19/05/2019 11:56:52	CATARINA ROBERTA ROSSETI	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	19/05/2019 11:49:06	CATARINA ROBERTA ROSSETI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO CARLOS, 14 de Outubro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 03 de 03