

## PRODUÇÃO DE VÍDEO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Viviane Peres de Jesus Lino (UFPEL)<sup>1</sup>  
Josias Pereira (UFPEL)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo refletir sobre a potencialidade da produção de vídeo, no contexto escolar, como prática de multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. As reflexões aqui empreendidas avaliam atividades pedagógicas dentre as quais a produção de vídeo foi utilizada como objeto de aprendizagem. As discussões de que trata este trabalho são feitas com base na Pedagogia dos Multiletramentos cujos pressupostos consideram a crescente diversidade linguística e cultural e a multiplicidade de canais e meios – modos semióticos –, disseminados com o avanço tecnológico. Pelo presente estudo, pôde-se verificar que a integração de saberes envolvida nas práticas desenvolvidas durante o processo de produção de vídeo atende ao desing de um currículo pluralista, conforme proposto na Pedagogia dos Multiletramentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção de vídeo. Ensino-aprendizagem. Multiletramentos.

**ABSTRACT:** *This article reflects upon the potential of video production in the school setting as a multiliteracies practice within the learning process. The considerations presently undertaken evaluate pedagogical activities — developed on a trial basis—in which the video production was used as a learning target. In this paper, the discussions are conferred according to the Multiliteracies Pedagogy which considers the growing linguistic and cultural diversity as well as the multiplicity of channels and means—semiotic modes—, widespread by the technological advancements. Through this study, therefore, it was possible to determine that the amalgamation of competences and knowledge—involved in the different activities developed along the process of video production—meets the standards of a pluralistic curriculum design, as proposed by the Multiliteracies Pedagogy.*

**KEYWORDS:** *Video Production. Learning Process. Multiliteracies.*

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao utilizarem de ferramentas do ambiente virtual – em especial aquelas disponibilizadas em plataformas de vídeos como Youtube –, grande parte dos jovens já aprende muito do conteúdo escolar em canais que não dependem da escola, construindo um saber mediado pelos sistemas digitais. Atualmente, o Youtube é a segunda maior rede social do mundo, atingindo a marca de mais de 1 bilhão de usuários ativos ao mês<sup>3</sup>, demonstrando que o vídeo tem se tornando, cada vez mais, um potente canal de comunicação. Esses jovens não só consomem materiais desses meios, como também produzem para esses meios.

A viabilidade dessa produção tem sido facilitada graças à evolução da tecnologia de vídeo, uma vez que tornou mais acessíveis as ferramentas digitais necessárias para a criação de peças audiovisuais. Hoje, mesmo os celulares com recursos mais simples dão conta de

<sup>1</sup> Mestra em Letras/Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Atualmente é professora convidada da disciplina de Cinema e Educação, do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: vivi.pjlino@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Tem Pós-doutorado pela Universidade Estadual de Londrina em Estudos da Linguagem. Atualmente, é docente da Universidade Federal de Pelotas, atuando no curso de Cinema e Audiovisual e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. E-mail: erdfilmes@gmail.com.

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>

captar, com boa qualidade, imagem e áudio. Quanto às ferramentas de edição, muitos dos softwares disponíveis no mercado possuem funcionalidade intuitiva, além de versões gratuitas.

Essa realidade sinaliza que o processo de ensino-aprendizagem está passando por uma profunda mudança, mas o que se percebe é que o impacto dessa transformação tecnológica pouco tem sido problematizado no espaço escolar, sobretudo nas práticas pedagógicas. Essa problematização, no entanto, é apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), como, por exemplo, no trecho no qual afirma-se que “as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (PCNEM, 2000, pg.11-12)<sup>4</sup>.

Embora o documento recomende o uso das tecnologias em sala de aula sugerindo atenção às relações que emergem entre o currículo e as novas tecnologias, a efetiva implantação de um novo currículo nesse espaço ainda é uma realidade distante do dia a dia das escolas brasileiras, seja pela carência de investimentos públicos na área da educação, seja pelo cerceamento de um sistema educacional pautado numa tradição conteudista e normatizadora.

Outro documento que reforça a necessidade de se utilizar a tecnologia no espaço escolar como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades humanas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup>, sobretudo na Competência 5, que compõe as “Competências Gerais da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 9). Nesse item, propõe-se que a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação seja conduzida de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, promovendo o exercício do protagonismo na vida pessoal e coletiva do aluno.

Essa competência reforça a que a antecede, a Competência 4, que estabelece a necessidade de utilizar-se de diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – nas práticas escolares, porém, o que se vê é que as escolas ainda estão centradas no discurso escrito, ao código verbal, ignorando o poder das imagens e a realidade que os alunos vivenciam, uma vez que para esses jovens decodificar uma imagem é tão importante quanto decodificar as letras do alfabeto.

Essa defasagem da escola contribui – dentre outras variáveis – para que a pluralidade e a diversidade dos entremeios e dos cruzamentos das linguagens em suas práticas sociais sejam tratadas como exceção. Para superá-la, é preciso que a escola avance para além da linguagem escrita, a fim de dar conta da nova configuração social suscitada pelas tecnologias que, por conseguinte, trazem consigo novas formas de letramentos.

Nesse processo de transformação no qual os jovens recorrem cada vez mais ao uso de ferramentas digitais para construir o próprio conhecimento, faz-se urgente e necessário que as instituições educacionais incentivem e promovam práticas pedagógicas centradas no protagonismo do estudante. Atentos a essa necessidade, educadores das mais diversas áreas têm buscado trabalhar práticas digitais no espaço escolar focalizando a produção de vídeo no processo de ensino-aprendizagem.

Essa ação pedagógica tem sido unanimemente defendida em pesquisas que problematizam o uso desse recurso no contexto escolar (MIRANDA, 2015; PEREIRA E NEVES, 2014; PEREIRA et al., 2018), em especial porque permite que o educando atue como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade, deslocando-o da posição de sujeito passivo,

---

4 O trecho citado compõe o PCN delimitador da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias voltado para o Ensino Médio, e faz referência a uma das competências básicas propostas no documento, a saber: “Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar” (PCNEM, 2000, pg.11).

5 A BNCC, elaborada à luz do que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), define os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica.

atendendo a práticas de ensino que privilegiam o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

Entende-se, no presente estudo, que a produção de vídeo no contexto escolar coloca no centro dessa ação pedagógica a multiplicidade de canais e meios – modos semióticos – disseminados com o avanço tecnológico, abrindo espaço para metodologias que lancem olhar sobre as práticas digitais potencialmente capazes de multiletrar, como aquelas que compreendem o conjunto de procedimentos e técnicas que os jovens já utilizam quando produzem vídeos para serem postados em redes sociais, como a plataforma YouTube.

Nessa perspectiva, este trabalho busca verificar se os saberes envolvidos nas práticas desenvolvidas durante o processo de produção de vídeo atendem ao currículo pluralista inscrito na Pedagogia dos Multiletramentos. Para tanto, avalia-se uma proposta didática aplicada em atividades sequenciadas – dentre elas a produção de narrativas audiovisuais desenvolvidas por alunos do ensino básico – idealizada para ser trabalhada na disciplina de Língua Portuguesa.

Para conferir uma organização lógico-discursiva a este artigo, na próxima seção são tecidas considerações sobre a produção de vídeo como prática pedagógica com base em estudos que problematizam essa ação. Posteriormente, são apresentados os principais pressupostos que regem a Pedagogia dos Multiletramentos. Em seguida, expõe-se um relato sobre as etapas que compuseram a sequência didática tomada como “pano de fundo” para as reflexões empreendidas neste trabalho. Na seção subsequente, essas reflexões são retomadas discutidas à luz da Pedagogia dos Multiletramentos e, após, são apresentadas as considerações finais deste estudo.

## **A PRODUÇÃO DE VÍDEO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Apesar de muitos professores, em especial os que lecionam em escolas públicas, contarem com poucos recursos materiais e metodológicos para o incentivo de práticas digitais no contexto escolar, pesquisas recentes têm registrado o crescente interesse pela produção de vídeo no contexto escolar.

Segundo Pereira et al. (2018), a expansão desse tipo de proposta dentro das escolas tem motivado, no Brasil, a criação de festivais de vídeo estudantil com o propósito de divulgar esses trabalhos e também instigar discussões sobre essa prática como proposta pedagógica. Os autores afirmam que, “atualmente, segundo dados do II Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil, o país possui em média 50 festivais de vídeo com ênfase à produção de alunos” (PEREIRA et al., p. 210).

O interesse pela produção de vídeo nas escolas também tem suscitado importantes discussões no meio acadêmico, advindas, geralmente, de educadores/pesquisadores que têm inserido essa ação em suas práticas docentes. Esses professores expõem em seus trabalhos reflexões convergentes quanto ao aspecto emancipador que o processo de produção de vídeo promove nos alunos.

A tese de doutorado de Miranda (2015), apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), abordou os processos de aprendizagem audiovisuais com base na produção de vídeo na escola. O objetivo da pesquisa, segundo a autora, foi o de avaliar aspectos da percepção dos alunos acerca do próprio aprendizado a partir da descrição dos procedimentos realizados em sala de aula e dos seus resultados. Nas considerações finais do estudo, a autora destaca que

(...) os discursos dos estudantes a respeito das estratégias de trabalho com a linguagem da imagem e do som ilustrou o fato de que competências comunicativas diferenciadas relacionadas à leitura e produção de mensagens

audiovisuais são capazes de tornar os alunos protagonistas do próprio aprendizado e produtores/receptores melhor preparados para as atuais formas de comunicação social (MIRANDA, 2015, p. 189).

Em Pereira et al. (2018), cujo problema de pesquisa apresentado em artigo científico questionou como a produção de vídeo colabora com a autonomia dos estudantes da educação básica, os autores tecem a seguinte reflexão:

A avaliação que se pôde fazer ao longo de cada etapa trabalhada foi que as ações que envolvem a produção de vídeo no contexto escolar incentivaram a autonomia do aluno e o seu empoderamento crítico, de modo que cada educando foi capaz de interpretar criticamente e coletivamente a realidade do mundo e da cultura no (na) qual está inserido (PEREIRA et al., 2018, p. 221).

Além de incentivar o protagonismo juvenil, a autonomia do aluno e o seu empoderamento crítico, pesquisas sob esse viés acrescentam que a produção de vídeo é capaz de fortalecer os laços entre docentes e discentes (PEREIRA E NEVES, 2014; PEREIRA et al., 2018). Segundo Pereira e Neves (2014), a produção de vídeo estudantil promove uma ação colaborativa tanto entre os alunos como entre os alunos e docentes, pois agencia momentos de trocas durante o processo de execução do trabalho, oportunidade na qual um ajuda o outro.

Outro aspecto importante que chama a atenção nesses trabalhos é a alocação da escola como espaço de formação. Ao serem consultadas informações sobre festivais de vídeo estudantil, verificou-se que esses projetos oferecem oficinas de produção de vídeo a professores e alunos das cidades e/ou regiões que sediam esses eventos, oferecendo capacitação aos agentes da comunidade escolar.

Na cidade de Pelotas, por exemplo – localizada no Rio Grande do Sul –, o site do Instituto Federal Sul-rio-grandense/Câmpus Pelotas, divulgou oficinas gratuitas destinadas a professores e estudantes da rede pública de ensino da cidade. Segundo a divulgação, as oficinas fizeram parte das ações pedagógicas propostas pelo 5º Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas e 1ª Mostra de Vídeo Estudantil do IFSul<sup>6</sup>.

Em Rio Grande, município próximo à Pelotas, o festival de vídeo estudantil da cidade, promovido pela prefeitura em parceria com o curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), traz em seu regulamento a orientação de que “a escola que se interessar em fazer parte do Festival deverá participar das oficinas oportunizadas pelo Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM”, enfatizando que “as oficinas serão destinadas aos professores responsáveis pela produção dos vídeos”<sup>7</sup>.

Esse espaço de formação muitas vezes é também inserido no espaço escolar pelos próprios professores que problematizam o processo de produção de vídeo no contexto escolar. Um exemplo dessa inserção pode ser conferido na pesquisa de doutorado de Miranda (2015), aqui já citada, que por quatro anos consecutivos desenvolveu pesquisa sobre a prática de produção de vídeo junto a turmas do 1º ano do ensino médio de uma instituição de ensino privado. Por meio da proposta, a pesquisadora conseguiu implantar na escola um curso de “Cinema e produção de vídeo”, instituído como disciplina regular do currículo de Artes. Segundo a autora, a proposta do curso foi a de

---

6 Informações disponíveis nos links: < <http://pelotas.ifsul.edu.br/noticias/campus-pelotas-tera-oficina-gratuita-de-producao-e-edicao-de-video>>; <<http://pelotas.ifsul.edu.br/noticias/campus-pelotas-recebe-oficina-de-animacao-nesta-terca-feira-30>>.

7 cf. <[http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2018/04/20180427-edital\\_festival\\_video.pdf](http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2018/04/20180427-edital_festival_video.pdf)>

(...) trabalhar com a função e o papel da imagem como forma de expressão no mundo contemporâneo buscando, além de ampliar o repertório cultural, capacitar o aluno para compreender consciente e criticamente as mensagens audiovisuais e torná-los aptos para avaliá-las do ponto de vista estético, técnico e simbólico (MIRANDA, 2015, p. 93).

O trabalho da autora, ao que demonstra, ofereceu uma formação mais aprofundada sobre cinema e produção de vídeo, contemplando na metodologia de ensino do curso uma abordagem pautada em cinco linhas de trabalho: “História do Audiovisual, Sintaxe cinematográfica, Roteiro, Produção e Edição” (MIRANDA, p. 98).

O que se vê nos exemplos elencados nesta seção é que a produção de vídeo no contexto escolar tem motivado a inserção de práticas digitais nesse espaço, promovendo novas formas de participação e intervenção da sociedade civil, da comunidade escolar e das instituições públicas e privadas em prol de políticas educacionais que atendam as relações que emergem entre o currículo e as novas tecnologias.

É preciso reconhecer, no entanto, que embora essas ações estejam inseridas em algumas escolas, em termos de proporção, a produção de vídeo como prática pedagógica ainda ocupa um espaço ínfimo no processo de ensino-aprendizagem mediado pelas instituições de ensino. É necessário, portanto, que as práticas digitais sejam efetivamente implantadas no sistema educacional de modo a oportunizar que investimentos públicos sejam direcionados para esse fim, permitindo que a pluralidade e a diversidade dos entremeios e dos cruzamentos das linguagens em suas práticas sociais não mais sejam tratadas como exceção.

## PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Relativamente recentes, os estudos desenvolvidos pelo *The New London Group* propuseram uma nova maneira de pensar formas de letramento. O grupo – composto por renomados teóricos da área da Linguística e da educação, pertencentes a três distintos países: Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália<sup>8</sup> –, publicou, em 1996, o Manifesto *A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, obra seminal que inaugurou a Teoria dos Multiletramentos ou Pedagogia dos Multiletramentos, como também é conhecida.

Antes de adentrar no conceito que fundamenta essa teoria, é preciso entender o que significa letramento, termo recorrentemente confundido com alfabetização. Cabe esclarecer que ser alfabetizado pressupõe dominar a correspondência entre grafemas e fonemas – a decodificação e codificação no seu sentido estrito. Por outra via, ser letrado implica manejar a língua frente às demandas sociais da leitura e da escrita. Soares (2002), ao apresentar uma definição etimológica para letramento, explica que o verbo “letrar” acrescido do sufixo “mento” indica ação de desenvolver as práticas sociais de leitura e de escrita.

É preciso explicar, ainda, que o conceito inicial de letramento, no singular, centrava-se nas capacidades envolvidas na leitura e escrita, ou seja, nas capacidades de natureza psicológica. Era visto somente sob o enfoque autônomo, independente do contexto social. Com a proposta dos Novos Estudos do Letramento (NLS) – lançada no final da década de 1970, início de 1980 –, é acrescido valor social à ideia de letramento, que é revista e reformulada.

Os NLS mantêm a ideia de letramento autônomo, entendendo que este é capaz de produzir efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, mas acrescentam um modelo mais abrangente – o letramento ideológico – sob o argumento de que as práticas de letramento são

---

8 Courtney Cazden (Estados Unidos), Bill Cope (Austrália), Norman Fairclough (Grã-Bretanha), James Gee (Estados Unidos), Mary Kalantzis (Austrália), Gunther Kress (Grã-Bretanha), Allan Luke e Carmen Luke (Austrália), Sarah Michaels (Estados Unidos) e Martin Nakata (Austrália).

determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem (ROJO, 2009).

Passa-se, então, a adotar o termo letramentos, no plural, entendido como um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.

Por esse viés, em meados da década de 1990, a Pedagogia dos Multiletramentos problematiza a ação de desenvolver as práticas sociais de leitura e de escrita considerando a crescente diversidade linguística e cultural e a multiplicidade de canais e meios, sobretudo suscitada pelos avanços tecnológicos. Segundo Cope e Kalantzis (2000), que estão entre os autores que inauguraram a teoria, esses são os principais motes responsáveis pelo acréscimo do prefixo “multi” ao termo “letramento”, e que dá conta das formas de letramento ligadas à “crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc” (p.64).

Rojo (2012), pesquisadora que tem promovido importantes pesquisas sobre multiletramentos no Brasil, afirma que os estudos na área têm sido unânimes ao apontar para algumas características que circundam os trabalhos pautados nessa pedagogia. Segundo a autora, propostas pedagógicas que contemplam multiletramentos são mais do que colaborativas, são interativas; além do mais, projetos multimodais são capazes de fraturar e transgredir as relações de poder estabelecidas, resultando em trabalhos “híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (p. 22-23).

## **UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PAUTADA NA MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS**

Conforme explicado nas considerações iniciais deste artigo, o relato a que se dedica esta seção foi tomado como “pano de fundo” para as reflexões apresentadas na seção subsequente. O relato apresenta as etapas de uma sequência didática, idealizada pela autora deste estudo, em parceria com o seu coautor, para ser aplicada pela própria professora/pesquisadora na disciplina de Língua Portuguesa, junto a uma turma de 1º ano do Ensino Médio Integrado, modalidade na qual o aluno faz o Ensino Médio juntamente com a formação técnica.

Dentre os conteúdos previstos no currículo da disciplina, foram abordados na sequência didática: textos verbais, não-verbais e sincréticos; gêneros textuais e intertextualidade.

A escolha dos textos se deu com o objetivo de explorar um conjunto diversificado de signos/linguagens, buscando contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de identificar que um texto, seja verbal ou não-verbal, não é um objeto dado ou estanque, mas o resultado de escolhas e de omissões que permeiam o processo de produção de sentidos.

É preciso abrir aqui um parêntese para explicar que o letramento crítico, segundo Wooldridge (2001, p. 259 apud DUBOC, 2014, p. 220) “é uma orientação ao letramento: não é algo separado do letramento em geral, ou uma parte específica do letramento [...]”; entenda-se, ainda, que não se trata de uma técnica ou conjunto de estratégias, “mas, sim, parte de uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula”.

Sob essa perspectiva, selecionados os textos, cada um deles foi trabalhado com ênfase nos sentidos que os constroem e nos mecanismos de textualidade que os compõem, sob a consideração de que “os mecanismos de textualização vão além do sistema linguístico: outros sistemas concorrem para isso, tais como o sistema numérico, o sistema fotográfico, o sistema de símbolos, o sistema de cores, etc., constituem um sistema visual” (SANTOS, 2008, p. 2).

Desse modo, buscou-se explorar com os alunos textos motivadores que funcionassem como gatilhos para que a consciência crítica do mundo que os cercam assumisse diferentes narratividades. Para atingir tal propósito, os educandos foram incitados a analisar os textos

propostos de modo a (re)significá-los, contemplando atividades que os levassem a conhecer os aspectos históricos, culturais e sociais inculcados nesses textos, a apreciar criticamente as leituras realizadas, compartilhando-as com os demais colegas da turma.

Para melhor entendimento das ações propostas, as etapas dentre as quais as atividades foram divididas são resumidamente apresentadas a seguir.

Nas três primeiras etapas foram apresentados aos alunos três textos-gatilho: um texto não-verbal – o curta-animação *Alike*, de Daniel Martínez Lara e Rafael Cano Méndez; um texto verbal e visual (composto por ilustrações) – a parábola Pinóquio às avessas, de Rubem Alves; e um texto sincrético – o videoclipe *Another brick in the wall*, da banda *Pink Floyd*. Essas etapas foram propostas, sobretudo, como prática motivadora para os debates desenvolvidos em sala de aula, dando suporte ao estudo dos conteúdos previstos no currículo da disciplina.

Os textos foram explorados separadamente, mas de forma sequencial. Na primeira etapa, o texto trabalhado foi o curta-animação espanhol *Alike*, em português traduzido como “escolhas da vida”, com duração de aproximadamente 8 minutos. Vale ressaltar que foram selecionados textos curtos a fim de que estes pudessem ser trabalhados em aula, considerando que a carga horária da disciplina era de apenas 2 horas-aula semanais.

A escolha do curta *Alike* se deu, em especial, por duas razões. A primeira delas, pela possibilidade de se trabalhar o processo de produção de sentidos por meio de um texto que combina semioses, ou seja, sons, cores, movimentos, planos etc. O objetivo, dentre outros, era de que os alunos percebessem que na peça audiovisual há um diálogo entre signos de diferentes semioses, apontando para as formas como o produtor do texto concebe o mundo.

A segunda razão foi motivada pela formação técnica que os alunos da turma buscavam. Na época, eram estudantes do primeiro semestre do Curso Técnico em Comunicação Visual. O curso explora, entre outras práticas, a criação de projetos nas áreas de programação visual, articulando a técnica com a arte, sendo a criatividade um dos principais pilares na formação desse profissional. O curta-animação *Alike* tematiza a relação entre a criatividade e a sociedade, problematizando a “mecanização” da vida contemporânea motivada por uma rotina onde não há espaço para a criatividade – um dos cenários que compõe a animação.

A discussão da temática mostrou-se significativa para os estudantes, de modo que chegou a promover um debate sobre o descrédito das profissões ligadas às artes. Alguns alunos chegaram a relatar a insatisfação de seus familiares quanto à opção pelo curso.

Ainda com base no curta, foi proposto que os alunos o narrassem por meio da escrita de um texto. Essa atividade permitiu que os estudantes percebessem a (re)negociação de significados acionadas nesse exercício. Concluída a atividade, os textos foram trocados entre os alunos para que criassem uma ilustração que representasse a narrativa do colega, (re)negociando, mais uma vez, os sentidos circunscritos no texto.

Mais do que entender por que o texto foi escrito e/ou representado de uma determinada forma, os exercícios de transposição buscaram despertar no aluno o entendimento de que os diferentes sentidos produzidos a partir de um mesmo texto são influenciados pelo conhecimento de mundo de quem os lê. As atividades da primeira etapa tomaram quatro períodos de aula.

Na semana seguinte, foram retomados alguns pontos da temática abordada na peça audiovisual e algumas características do gênero trabalhado. Em seguida, iniciou-se a segunda etapa da sequência didática com a discussão da parábola Pinóquio às Avessas, de Rubem Alves, na qual o autor apresenta uma releitura da estória de Pinóquio – clássico da literatura infantil. A parábola foi disponibilizada com antecedência aos alunos a fim de que chegassem em aula com uma primeira leitura do texto.

A narrativa de Rubem Alves possibilitou trabalhar a produção de sentidos no texto a partir da linguagem visual (ilustrações) em consonância com a verbal escrita. Discutiu-se,

brevemente, o processo histórico da criação do cinema, suscitado pelo desejo de pôr em movimento a imagem capturada pela câmera fotográfica.

Na atividade, os alunos conseguiram estabelecer relações de intertextualidade implícita entre os textos, à exemplo dos pontos de convergência entre a temática abordada em *Alike* e Pinóquio às *Avessas*, assim como de intertextualidade explícita entre este e o Pinóquio da literatura infantil. As atividades da segunda etapa tomaram dois períodos de aula.

No encontro seguinte, na terceira etapa da sequência, os alunos assistiram ao videoclipe *Another brick in the wall*, da banda *Pink Floyd*. A versão original do clipe, em inglês, levou à opção por uma versão com legenda em português. O objetivo foi trabalhar um gênero textual sincrético, buscando analisar a projeção discursiva do videoclipe com base no conteúdo verbal, imagético e melódico, singulares na produção de sentidos dessa peça audiovisual.

Novamente, os estudantes puderam estabelecer intertextualidades com os demais textos, o que culminou em um debate bastante produtivo entre os alunos da turma, que, posteriormente, resultou na produção escrita de um ensaio individual que problematizou as questões que mais chamaram a atenção dos alunos durante as discussões levantadas ao longo das três etapas. As atividades da terceira etapa tomaram dois períodos de aula.

Na quarta etapa, foi apresentada aos alunos uma foto do muro da própria escola no qual havia a pichação de uma frase: “não é normal estudante pirar”. O enunciado promoveu um debate em sala de aula, oportunizando que os alunos construíssem coletivamente e interativamente sentidos que dessem conta de problematizar a frase em questão.

O objetivo de trabalhar com a pichação foi o de trazer o enunciado expresso no muro – suporte incidental desse tipo de gênero – para dentro da sala de aula, investindo em práticas sociais de letramento que problematizem o contexto no qual os alunos estão inseridos.

Foi esclarecido aos estudantes que a pichação é um gênero textual tipicamente urbano desenvolvido por jovens, no Brasil, no início da década de 60, como forma de protesto contra a ditadura militar. Foi explicado que os enunciados desse gênero são geralmente curtos e objetivos, embora atualmente também tenha assumido uma vertente poética.

Nessa etapa, foi interessante perceber as conexões que os alunos fizeram com outros conhecimentos, à exemplo da observação de uma aluna que disse considerar a arte rupestre uma forma de pichação e/ou grafismo pré-histórico. Essa etapa da sequência tomou um período completo de aula.

As questões discutidas, além de funcionarem como gatilho para a quinta etapa, trouxeram à tona – naturalmente – os textos e as atividades que vinham sendo trabalhados na sequência didática. Nessa nova etapa, foi proposto aos alunos a produção de um vídeo cuja discussão partisse de uma ou mais paráfrases – um tipo de intertextualidade – que problematizasse “o que não é (ou o que não deve ser) normal na sociedade”.

Apesar de o enunciado orientar a problematização do trabalho, as temáticas foram construídas livremente pelos estudantes, assim como a escolha do gênero – os alunos puderam optar pela criação de documentário, animação, ficção, videoclipe, entre outros.

Além de buscar desenvolver a visão crítica sobre a realidade que os cercam – como assim se pretendeu em todas as etapas da sequência didática –, a ideia de propor o vídeo aos alunos partiu do objetivo de integrar o uso de ferramentas digitais ao contexto escolar, buscando abordar múltiplos letramentos com base nos contextos culturais aos quais esses alunos estão inseridos.

Ainda nessa etapa, os alunos receberam algumas instruções básicas para orientá-los no trabalho prático: organização das etapas de gravação, construção de um roteiro para guiar essas etapas, captação e edição de som e imagem, dentre outros procedimentos que demandaram instruções técnicas específicas.

Devido à curta carga horária da disciplina, grande parte da orientação foi oferecida a distância, através da indicação, via hiperlink, de textos e vídeos que pudessem ajudá-los com essas ações mais técnicas demandas na produção do audiovisual. Um canal na plataforma *YouTube*, chamado “Produção de Vídeo Estudantil<sup>9</sup>”, foi um dos mais recomendados.

É preciso ressaltar que eles foram muito autônomos no desenvolvimento da produção do vídeo, demonstrando responsabilidade na organização do trabalho e domínio no uso das ferramentas digitais; eles tiveram quatro semanas para o desenvolvimento do trabalho.

Também foi planejado, na sexta e última etapa, uma data para a apresentação dos vídeos à comunidade escolar, em evento promovido para esse fim, que ocorreu no auditório da instituição, momento no qual o grupo autor de cada trabalho explicou ao grande público as motivações que o levou a criar o vídeo. Nesse momento todos os grupos retomaram, de alguma forma, as discussões e os textos trabalhados ao longo da sequência didática.

Concluída a sequência didática em suas seis etapas, o que se pôde perceber foi que os alunos ficaram bastante empolgados com as aulas, sobretudo com o resultado do trabalho final, uma vez que muitos relataram nunca terem produzido um vídeo. Outros revelaram que já haviam produzido, mas não no contexto escolar.

A grande satisfação ao presenciar os depoimentos dos alunos durante a apresentação, foi perceber que eles entenderam que a produção de uma peça audiovisual demanda muito mais que um conjunto de técnicas – domínio de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição, entre outras práticas. A técnica participa de forma importante na produção de sentidos, mas é interagindo com as semioses não-verbais e com a semiose verbal que esse corpo de linguagem multissemiótica permite dizer o mundo (re)construído pela força da imagem.

## A PRODUÇÃO DE VÍDEO COMO PRÁTICA DE (MULTI)LETRAMENTOS

Em conjunto, as atividades propostas na sequência didática formaram uma rede produtiva de saberes que contemplou multiplicidade de linguagens, práticas de leitura, análise crítica, trabalho colaborativo e interativo, pesquisa, domínio de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição, entre outras práticas e procedimentos técnico-funcionais específicos. Assim, optou-se por fazer as análises aqui empreendidas com base nos resultados que a integração das atividades promoveu, uma vez que a metodologia que delineou a proposta didática conduziu as diferentes narrativas criadas pelos alunos em suas peças audiovisuais.

A possibilidade de trabalhar com narrativas audiovisuais no contexto escolar, coloca no centro da proposta as subjetividades construídas no espaço escolar – medos, anseios, entre outras emoções – muitas vezes silenciadas nesse ambiente. Se os alunos abordam esses temas nos trabalhos escolares, entende-se que eles, muitas vezes, necessitam compartilhar nesse espaço as ressignificações que realizam a partir da leitura interpretativa dos acontecimentos que os cercam. Segundo Festino (2014), “essa propensão às narrativas deve-se ao fato de que, ao impor uma certa ordem ao caos da existência, elas ajudam o homem a fazer sentido das suas circunstâncias, encurtando a distância entre o ‘ser’ e o ‘conhecer’” (p.89).

Nesse sentido, é interessante destacar que ainda que se tenha sugerido um mesmo “ponto de partida” para problematizar o(s) tema(s) discutido(s) na(s) narrativa(s), por meio da frase veículo “não é normal [*problematizar a temática*]”, – com base na frase pichada no muro da escola “não é normal [estudante pirar]” –, diferentes assuntos de importante relevância social foram abordados nos vídeos, dentre eles a violência contra a mulher, o machismo, o *bullying*, a depressão, etc. Ao fazer referência a Bruner (1996), Festino (2014) infere que

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/user/producaovideoescolar>

é no âmbito das narrativas que o ser humano pode considerar, com um certo distanciamento, os problemas que o afligem no seu dia a dia e criar novas narrativas que o ajudem a resolvê-los, revelando, em outro nível, que nossa experiência dos assuntos humanos sempre está mediada pela forma das narrativas que utilizamos para contá-las (FESTINO, 2014, p. 91).

Esse valor experiencial que as narrativas acionam é potencializado quando estas passam a compor uma peça audiovisual, pois permite que os alunos tenham mais espaço e legitimação discursiva no contexto escolar, incentivando-os a usar a língua mais livremente, o que produz maior autonomia sobre o próprio saber e sobre os rumos do evento de letramento (SILVA, 2015).

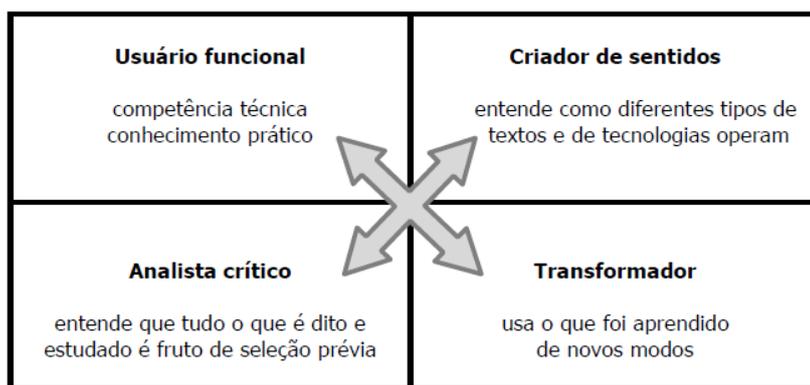
Pode-se dizer que “fazer vídeo” tende a promover novas formas de sociabilidade dentro do contexto escolar – o que já acontece fora dele –, ressignificando esse espaço desgastado pelo embrutecimento de uma escola que já há algum tempo deixou de atender muitas das necessidades dos alunos. Na aplicação da sequência didática de que trata este estudo, foi possível perceber a expertise dos alunos no desenvolvimento de práticas técnicas e procedimentais que esse fazer demanda, revelando o quanto essas ações já permeiam o dia a dia dos alunos.

Segundo Rojo (2012), uma proposta que leva a efeito os multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem remete a um projeto didático de imersão em “práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais” (p.30).

Esse projeto didático é previsto na Pedagogia dos Multiletramentos por meio de uma dinâmica que provoca profunda e necessária desestabilização do sistema escolar tradicional, pois visa não apenas à formação de um usuário funcional – com competência técnica – habilitado para o “saber fazer”, mas de um sujeito criador de sentidos, capaz de analisar textos criticamente, (re)significando-os, seja na recepção ou na produção (ROJO, 2012).

Essa dinâmica subjaz o design de um currículo pluralista, conforme representado na figura a seguir.

Figura 1 – Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29)

Esse diagrama, proposto pelo *New London Group*, baseia-se no enquadramento teórico da Pedagogia dos Multiletramentos, composto por gestos didáticos não hierárquicos e não estanques, divididos em quatro quadrantes. Está ancorado na concepção de modelo de letramento ideológico, inaugurada pelos Novos estudos do Letramento, que enfatiza o contexto social, suas dimensões culturais e ideológicas.

Essa pedagogia retoma muito do que já vinha sendo trabalhado nos NLS, no entanto, enquanto o foco de estudo deste é o letramento, o da Teoria dos Multiletramentos é o ensino em uma sociedade altamente tecnologizada. Problematiza-se, nessa teoria, os múltiplos e diversificados modos semióticos que concorrem com o modo escrito, subvertendo uma cultura grafocêntrica sustentada por uma visão tradicional de ensino.

Tomando-se como referência o mapa dos multiletramentos, pode-se dizer que o processo de produção de vídeo – juntamente com as demais atividades propostas na sequência didática – foi capaz de atender aos quatro requisitos propostos na teoria. O quadrante “usuário funcional”, foi acionado como gesto pedagógico à medida que os alunos precisaram pôr em prática conhecimentos técnicos envolvidos no processo de produção de vídeo, como, por exemplo, a captura, a manipulação e a edição de imagem e som, que demandaram a utilização de tecnologias digitais específicas.

Em razão de os gestos pedagógicos se interpenetrarem – as setas no centro do diagrama formalizam essa ideia –, o acionamento do gesto “criador de sentidos” se deu pelo fato de os alunos terem sido capazes de manipular técnicas demandas na produção de vídeo entendendo como elas operam.

Eles souberam operar as tecnologias conscientes de que as técnicas compõem um corpo de linguagens cujos sentidos são produzidos de forma dialógica, entendendo, por exemplo, que a forma como a imagem é capturada pode minimizar ou maximizar a dramaticidade do conteúdo. Essa “operação” foi discutida nos debates em sala de aula de modo a serem analisadas as implicações discursivas que esse efeito provoca.

Ao utilizarem esse conhecimento em seus trabalhos, entendendo que a produção de sentidos não se dá de forma neutra, os alunos acionaram o gesto pedagógico “analista crítico”. Assim, em consonância com os demais gestos de que se falou até aqui, os alunos foram capazes de usar o que foi aprendido de novos modos, através de suas narrativas audiovisuais, agindo como um agente transformador desse conhecimento – atendendo ao que está expresso no quarto quadrante do mapa dos multiletramentos.

Por essa concepção e pelas reflexões empreendidas ao longo desta seção, entende-se que as etapas de trabalho de produção de vídeo analisadas neste estudo atendem ao currículo pluralista proposto na Pedagogia dos Multiletramentos. Ademais, a produção de vídeo no espaço escolar representa um recurso didático que atende às práticas digitais, dando conta da nova configuração social suscitada pelas tecnologias, mostrando-se potencialmente eficaz para a aplicação de propostas que busquem integrar percepção, raciocínio, relacionamento, construção do conhecimento, renegociação de significados, participação social e prática educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência relatada neste artigo, entende-se que a produção de vídeo no contexto escolar atende a um projeto pedagógico capaz de funcionar como uma ferramenta de multiletramentos, acionando a interação entre múltiplas linguagens. Trata-se de uma proposta de produção de texto que se alinha às tecnologias contemporâneas a que grande parte dos alunos está incluída, criando significação da maneira como os jovens o fazem, ultrapassando os limites do que chamamos redação, entrando no campo do design e da programação visual (GOMES, 2011, P. 13).

Tomando como base os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos como contributo teórico para se discutir a relevância da produção de vídeo no processo de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que a integração de saberes envolvida no conceito de

multiletramentos condiz com as práticas desenvolvidas durante o processo de produção de vídeo.

Considerado, portanto, o potencial de multiletrar que a produção de vídeo pode oferecer no processo de ensino-aprendizagem, entende-se que essa prática pode possibilitar que o educando atue como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade, rompendo – professor e aluno – com o rigor de uma base curricular que prevê expectativas de aprendizagem, preconizadas por uma tradição conteudista.

Assim, ao promover esse tipo de projeto no espaço escolar, se está incentivando o protagonismo do educando, possibilitando que ele atue na sociedade como um sujeito-transformador capaz de colaborar para a construção de um mundo melhor e mais solidário.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio**: bases legais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R.F (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014c. p. 209-229.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.P.; et al. (New London Group) (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- FESTINO, C. G. Os avanços tecnológicos: o fim da literatura? In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R.F (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014c. p. 89-100.
- GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. **Produção de vídeo na escola**: um estudo sobre processos de aprendizagem audiovisual. 2015. 301 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284988>>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PEREIRA, J.; NEVES, G. (Org.). **Produção de vídeo nas escolas**: uma visão Brasil - Itália - Espanha - Equador. 1. ed. Pelotas: ErdFilmes, 2014. 110p.
- PEREIRA, J.; KOVALSCKI, A.; SILVA, J. A.; BRIGNOL, J. M.; LINO, V. P. J. **A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem**. Educitec, Manaus, v. 04, n. 08, p. 208-223, nov. 2018. Edição especial.
- SANTOS, F. R. da S.; SOUZA, M. Aspectos multimodais em editoriais da Veja. In: **Anais do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, II, set. 2008, Recife. Recife: NEHTEUFPE, 2008, p. 1-16.
- SILVA, S. B. Leitura digital na graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R.F (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014c. p. 133-150.

Recebido em 31-12-2018.

Aceito em 26-04-2019.