

PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE USO PEDAGÓGICO DE CELULARES E CÂMERAS DIGITAIS

Ana Cláudia Pereira de Almeida*

Resumo: As práticas de sala de aula precisam considerar que os estudantes, hoje, aprendem de maneira diferente, devido às ferramentas de que dispõem em seu cotidiano, as quais interferem em sua maneira de encarar o mundo e de executar tarefas. Consciente dessa realidade, este trabalho descreve uma prática pedagógica que reúne câmeras digitais, telefones celulares e textos literários, através de releituras em vídeo. Tal atividade se apoia nas teorias de Gêneros Textuais (MARCUSCHI; ROJO; MEURER) e de Multiletramentos (ROJO; ROJO & MOURA), as quais defendem a necessidade de existirem práticas sociais atuando na mediação dos conteúdos escolares, ou seja, ao invés de estudar teorias gramaticais, os estudantes passam a vincular e a aplicar os conteúdos das aulas de português em atividades socialmente situadas. Nesse sentido, quando criam vídeos com base em textos de literatura, os alunos estão não apenas desenvolvendo habilidades de leitura, mas também de organização, negociação no grupo e busca de soluções para questões inesperadas. Além disso, há o uso das ferramentas tecnológicas para uma finalidade diferente daquela a que estão acostumados o que, por si só, já desperta para o fato de que é o uso que torna o material didático uma ferramenta, saber este que pode ser transposto para muitas outras atividades.

Palavras-chave: Ensino de português. Ferramentas de ensino. Vídeo.

1 Para início de conversa...

A popularização de algumas práticas ligadas à tecnologia – entre elas a apreensão de vídeo e foto – tem propiciado mudança na relação entre os sujeitos e os contextos em que se inserem. Nesse sentido, o fato de muitos celulares conferirem portabilidade a essas atividades de filmar e fotografar permite, por exemplo, que flagrantes de agressões, acidentes e ofensas, entre outros conflitos e tarefas cotidianos, sejam registrados e repetidos de maneira mais literal, o que inevitavelmente motiva a uma mudança de comportamento tanto de quem apreende as cenas quanto de quem é apreendido.

No âmbito escolar não é diferente, já que essa popularização inclui a disseminação de aparelhos celulares e de câmeras digitais também a crianças, independente do contexto social. Yaccoub (2009, sem página) afirma que, em 2007, “foram vendidos 3,6 milhões de aparelhos,

* Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do IFRS Câmpus Rio Grande.



e quem mais compra são pessoas que vivem em situações precárias de moradia; os celulares comprados, no entanto, não são os modelos mais simples, e sim os mais caros, com câmeras e outras utilidades”. Luiz & Luiz (2012, p. 2) constata que “o sistema de telefonia celular e o aparelho em si têm invadido o universo das famílias e dos jovens, inclusive nas escolas, tornando-se um instrumento para comunicação, além de oferecer outros recursos tais como: máquina fotográfica, acesso à internet e jogos”.

Vê-se, com isso, que a mudança social precisa ser considerada no planejamento das atividades da sala de aula, não apenas para que haja orientação para o uso produtivo desses aparatos tecnológicos, mas principalmente para que as tarefas da escola sejam pertinentes e significativas para esses novos aprendizes. Em outras palavras, apenas teorizar sobre as novas formas de aprender que a conhecida “Geração Net” traz consigo não basta, pois é preciso que esses estudos deixem de estar retidos no meio acadêmico e passem a circular nos cursos de formação de professores. No que se refere aos estudantes dos cursos técnicos, é sabido que à formação técnica e tecnológica devem ser agregados valores que alcem à cidadania, para que os sujeitos se situem nos contextos sociais em que circulam, de maneira produtiva.

Com esse intuito, este artigo descreve práticas de sala de aula propostas aos estudantes do nível Médio integrado ao técnico, do IFRS Câmpus Rio Grande. Ciente do compromisso de levar à sala de aula propostas de Letramentos planejadas com o fim de contemplar os interesses dos aprendizes, propiciar meios para que não apenas se insiram em contextos sociais específicos como também percebam ferramentas cotidianas como meios para a realização de tarefas escolares, esta professora-autora, de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, apresenta e discute essas práticas situadas de Letramento. Os trabalhos foram construídos durante o 2º semestre de 2012 e incluíram aproximadamente 100 estudantes do 3º ano. Cabe destacar, por fim, que o IFRS Câmpus Rio Grande oferece, no nível Médio integrado ao técnico, os cursos de Eletrotécnica, Refrigeração, Informática para Internet, Geoprocessamento, Automação Industrial e Fabricação Mecânica.

2 Sala de aula: um espaço de aprendizagem ou de conteduidização?

De acordo com Morin (2002, p. 65), “a Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Para Paiva (2009, p. 199), “nós nos tornamos o que somos por meio de nossas ações e de nossas interações complexas com outros agentes no mundo”. Tais (inter)ações tendem a



acontecer, na sala de aula, de maneira colaborativa, visto que os indivíduos ali implicados compartilham objetivos, que vão desde “passar de ano” até aprender – e, como pesquisadores, o que acontece entre este e aquele muito nos tem intrigado.

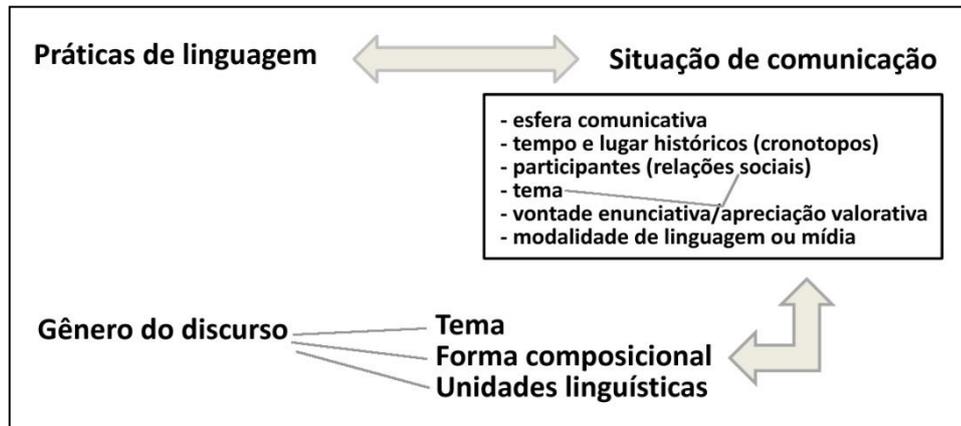
Para favorecer que não apenas os objetivos iniciais da sala de aula mas também que as relações entre os indivíduos aconteçam de maneira eficiente, produtiva, Facci (*apud* CRISTÓVÃO, 2011, p. 269) enuncia que “a mediação do professor deve ser realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para o fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno, de modo que ele conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir desse conhecimento, haja promoção do desenvolvimento individual”. Cristóvão (2011, p. 269) completa essa ideia, ao refletir que “é função do professor fazer a mediação dos conhecimentos científicos para a aprendizagem dos alunos. Para essa ação, o professor precisa de conhecimento teórico suficiente para questionar suas práticas e práticas didáticas suficientes para questionar suas teorias”.

Nesse sentido, é possível saber que o planejamento de aulas precisa considerar muito mais que conteúdos, mas prever formas que favoreçam aos aprendizes interagir com o que é proposto e entre si, criando uma valorosa tríade estudante-estudante, estudante-professor, estudante-conteúdo. Ademais, é de fundamental importância a escolha dos objetos através dos quais a mediação entre os elementos dessa tríade se dará – entre si e no todo, conforme sugerem os modelos de mediação postulados pela Teoria da Atividade (ENGSTRÖM, 1999). Para tal, Leffa (2008, p. 11) lembra-nos de que “o material preparado pelo professor amplia sua atuação” e que:

a produção de materiais não está centrada nem no professor nem no aluno; está centrada na tarefa. É importante não confundir produto com tarefa. O produto é o artefato produzido. Tarefa é a atividade que resulta do encontro desse artefato com o aluno. Em outras palavras, artefato é o instrumento pelo qual a tarefa se realiza. Ensino centrado na tarefa realça obviamente a tarefa e não o artefato (p. 39).

Sobre as aulas de Língua Portuguesa, o uso de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; ROJO, 2012; MEURER, 2002) tem sido um potente aliado nessa mediação, uma vez que reproduzem situações de comunicação diversas, privilegiando as práticas de linguagem (Figura 1).

Figura 1 – Abordagem didática dos gêneros



Fonte: ROJO, BARBOSA & COLLINS, 2011, p. 120.

Por meio da manipulação de gêneros diversificados – orais e escritos – os estudantes se apropriam de formas de linguagem específicas a circunstâncias comunicativas diversas pois, como usuários proficientes da Língua, reconhecem a necessidade de adequação ao grau de formalidade e escolhas lexicais, por exemplo, que cada circunstância específica requer. Dessa forma, o trabalho com gêneros amplia as possibilidades do usuário, de circular em esferas diferentes daquelas de que se originam. No entanto, ainda encontramos pensamentos como os de Riolfi et al (2008, p. 8), os quais afirmam que “descobrimos que a escrita elaborada não é um bem cultural para o jovem contemporâneo”; expõem, ainda, acerca de sua “descoberta”, que “a geração passada, no entanto, demonstrava um zelo e até um amor pela escrita. Esmerava-se no caderno de caligrafia, para que a letra ficasse bonita. Hoje, infelizmente, o apuro e a precisão estão ultrapassados”.

Esses autores demonstram, em seu postulado, dificuldade em identificar relação entre a palavra escrita e os bens culturais dos jovens contemporâneos, especificamente porque restringem a produção de textos a questões orto/caligráficas – procedimento que demonstra a importância da disseminação da prática de gêneros diversos, os quais favorecem letramentos múltiplos quando consideram os estudantes por suas ideias mais do que pela nitidez da letra com que as expressam. Morin (2003, p. 31) se mostra partidário da visão global dos sujeitos e recomenda que “devemos compreender que [...] as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação”.



3 Gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem

Schneuwly e Dolz (1997, p. 5) desenvolvem a ideia de que “o gênero é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares – mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”, ou seja, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 6) e, por isso é tão importante que as aulas de Língua Materna lancem mão desse recurso para desenvolver habilidades: porque esses instrumentos – os gêneros – “linkam” os sujeitos e os conteúdos escolares para, a partir dessa interação, construir o que é necessário/conveniente. Para Cristóvão (2009, p. 316):

a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem. Esse domínio pode contribuir para a conscientização do sujeito sobre as escolhas que venha a fazer, seja para a manutenção, seja para a transformação da situação. Cada gênero de texto exigirá procedimentos de compreensão diferenciados e específicos ao gênero em questão.

Marcuschi (2008, p. 212) amplia essa ideia, ao lembrar que, como os gêneros se acham sempre ancorados em alguma situação concreta, no ensino é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação. Isso porque Schneuwly e Dolz (1997, p. 7), com base no conceito de gênero de Bakhtin, sustentam que “trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Antunes (2009, p. 212) também explica a significação dos gêneros, ao destacar que eles “põem em evidência a complexidade da constituição dos textos pois são multiformes e, simultaneamente, prototípicos, em atenção mesmo à natureza convencional das instituições sociais em que acontecem”.

Parte daí a preocupação de Lanferdini (2011, p. 131), quando afirma que “para o desenvolvimento das capacidades de linguagem faz-se necessária a transposição de gêneros textuais em instrumentos de ensino”. Destaque-se que essa noção de transposição didática, para Perrenoud, dá origem à noção de competência “concebida como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos visando agir em uma situação complexa” (2002, p.78). Cabe também considerar o que Schneuwly e Dolz (1997, p. 7) postulam a esse respeito:



Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

Dessa forma, vê-se que os gêneros adquirem status de instrumentos de ensino quando o professor opera no âmbito da transposição entre o que se tem e o que se pretende, no sentido de criar contextos nos quais essas *novas* ferramentas possibilitem que o aprendiz se aproprie delas para que, em circunstâncias diversas, disponha do saber construído. Em outras palavras, quando o gênero é usado com fim em si mesmo, tende a esgotar-se tão logo a tarefa esteja concluída, ao passo que se transforma em megainstrumento nas atividades em que serve como meio para que os estudantes internalizem o que se lhes apresenta. Em função disso, cada vez mais se evidencia a necessidade de novos estudos sobre diferentes gêneros textuais que desenvolvam instrumentos teóricos e práticos para demonstrar que “através de textos orais e escritos, criamos representações que refletem, constroem e/ou desafiam nossos conhecimentos e crenças, e cooperam para o desenvolvimento de relações sociais e identitárias” (MEURER, 2002, p. 28).

4 Multiletramentos escolares

Ao abordar a teoria dos Multiletramentos Escolares, Rojo (2012, p. 13) lembra que é necessário, de antemão, diferenciar os conceitos de Letramentos e de Multiletramentos, uma vez que o primeiro se refere a práticas letradas enquanto o segundo – pelo qual este trabalho se interessa – se ocupa da “multiplicidade cultural das populações e da multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Para Buzato (2012, p. 53) “ser letrado é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente são gerados, disputados, negociados e transformados”. Para tal, Rojo (2012, p. 23) aponta como características dos Multiletramentos:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam ou transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial, as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbaís ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

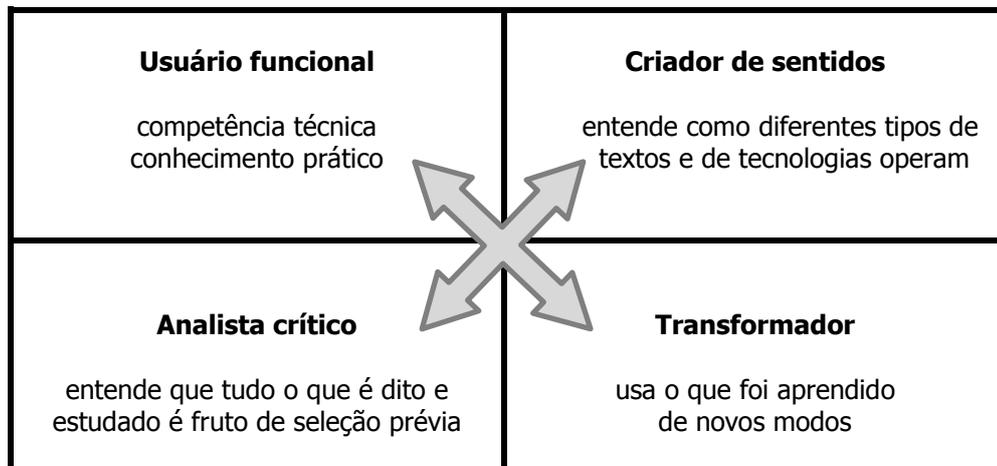


Nesse sentido, quando se conhece – mesmo que minimamente – esse aporte teórico, percebe-se sua adequação às práticas sociais dos aprendizes da atualidade que, mais do que em outros tempos, trabalham colaborativamente em seus *blogs*, *wikis* e trocas de arquivos, facilitadas pelas conexões banda-larga; da mesma forma, quando produzem seus vídeos sobre os mais variados temas e dão visibilidade a tais produções, via *YouTube*, ignoram possíveis críticas e avaliações que poderiam taxá-los como “não publicáveis”; ainda, a terceira característica pode ser vista através da gama de saberes que é trocada, intercambiada e mesclada em atividades, como nos jogos em rede, por exemplo. Tem-se, com isso, a substituição da avaliação unilateral pela tão pregada “auto-avaliação” que por anos apareceu nos planejamentos escolares apenas como tentativa de maquiagem as relações verticais de poder.

Dessa forma, as práticas de Multiletramentos vêm ao encontro do que se espera que a escola faça, já que, segundo Rojo (2012, p. 27), “temos um mundo em que se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e que consigam colaborar com a urbanidade”. Assim, proporcionar situações de práticas desse tipo aos aprendizes ganha contornos de alçá-los à cidadania uma vez que, ao “guiar suas aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável”, formam-se indivíduos com maior autonomia para avaliar e escolher em diversas situações cotidianas, como comprar sem ser manipulado e votar, por exemplo, pois, segundo Buzato (2010, p. 53), “os efeitos cognitivos e sociais desses letramentos variam, não sendo totalmente previsíveis, embora se possa investir institucionalmente em certos tipos de letramento, em certos contextos, visando a certos efeitos”.

A Figura 2 consiste no Mapa dos Multiletramentos, cujo desenho mostra a colaboração como integradora dos saberes diversos, presentes nos grupos de trabalho, a qual emerge em comunidades de aprendizagem nas quais as relações de poder estão distribuídas de acordo com as habilidades dos participantes, a quem cabe organizar e direcionar o que ali se produz.

Figura 2 – Mapa dos Multiletramentos



Fonte: ROJO, 2012, p. 29.

Vê-se, com isso, que conhecer referenciais teóricos que embasem novos procedimentos metodológicos colabora para práticas mais eficientes, porque mais engajadas àquilo pelo que os sujeitos efetivamente demonstram interesse. Da mesma forma, como participantes mais ativos nos processos de aprendizagem, outros significados invariavelmente acabam sendo agregados durante o fazer escolar.

5 Metodologia

Em relação à proposta apresentada, a ideia de discutir textos literários permeou o trabalho, visto que os estudantes dos cursos técnicos não costumam mostrar interesse/predileção pela disciplina Literatura Brasileira – saber que, ressalvadas questões culturais mais amplas, será imediatamente necessário a tais estudantes, quando se submeterem a provas de vestibulares e do ENEM como meio de ingresso ao Ensino Superior. Além disso, outro objetivo da proposta foi criar uma situação que oportunizasse contato – de forma significativa – dos aprendizes com autores e exemplares do gênero crônica, por meio da manipulação de obras e leituras diversas, na etapa de escolha do texto com o qual trabalhariam; destaque-se que não houve restrição aos estudantes que quiseram escrever os próprios roteiros, o que aconteceu em três casos. Assim, a apresentação da tarefa aos estudantes se deu a partir do texto “O caso do espelho”, que foi mostrado pela professora



tanto na forma tradicional, escrita, quanto em vídeo¹. As etapas seguintes foram desdobramentos dessa primeira: coube aos estudantes escolherem uma crônica e, a partir dela, construírem uma releitura em vídeo. Não houve limite no número de componentes de cada grupo, nem a composição dessas equipes de trabalho ficou restrita a estudantes de uma mesma turma, já que a tarefa deveria ser cumprida por todos os alunos dessa série; essa liberdade permitiu que uma turma inteira fizesse um único vídeo e que alguns estudantes participassem de mais de uma produção, por exemplo.

Alguns grupos de trabalho foram bastante ágeis na escolha do texto a ser relido; outros, em oposição, mostraram-se sem parâmetros para fazer a escolha, já que não conheciam/identificavam autores cronistas, visto a falta de predileção/contato com textos/obras dessa natureza; coube à professora proporcionar acesso desses estudantes a autores como Luis Fernando Verissimo, Mário Prata e Fernando Sabino, cujas crônicas serviram de base a muitas das releituras em vídeo produzidas. Entre os limites observados durante construção dos vídeos, estava o de manter a ideia central da crônica-base, ainda que pudessem ser acrescentadas críticas e/ou modificada a ênfase escolhida pelo primeiro autor, entre outras contribuições. Nesse ponto, a pretensão de propor um trabalho “que não pudesse ser copiado da internet” e de realçar a possibilidade de usar didaticamente os celulares e câmeras digitais na escola foi, aos poucos, sendo substituída pela apreciação aos textos dos cronistas e pela construção coletiva, além da emergência de outros valores, como a criatividade, a negociação no grupo, a solução de problemas e questões inesperadas, como em um ensaio para os desafios da vida adulta.

Os estudantes do curso de Refrigeração decidiram trabalhar como um único grupo – o que, por si, comprova a característica dessa turma, de perceber-se como um todo – e, por isso, encontraram dificuldades em encontrar um texto com tantos personagens. Ao identificarem-se com “O homem nu”, de Sabino, foi imediata e espontânea a iniciativa de agregarem novos personagens ao texto original, de modo a contemplarem toda a turma. Já os do curso de Informática, tímidos com a aparição no vídeo, produziram o trabalho na forma de *stopmotion*, ou seja, desenharam, animaram e inseriram as próprias vozes em sua história, trazendo um tipo de linguagem diferente das demais; da mesma forma, outro trio desta mesma turma usou fantoches para gravar o texto escolhido. Cabe destacar ainda que algumas equipes trabalharam com um mesmo texto, o que não foi determinante para o resultado final, ou seja, os focos

¹ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=AVBzV6IztAY>. Acesso em 12/04/2012.



escolhidos e as formas de produção resultaram em dois trabalhos diferentes. Muitos desses trabalhos foram postados no *YouTube*²; outros, entretanto, tiveram duração maior que os 15 minutos que essa rede dispõe para a postagem de vídeos, o que os limita à visualização local.

Após a *avant première* e posterior avaliação, pelos estudantes, do processo de construção deste trabalho, destacaram-se pareceres sobre a descoberta da leitura de crônicas e, em especial, as de Verissimo; também, sobre a novidade de serem avaliados de maneira diferente da formal, o que lhes dá possibilidade de serem valorizados por outras habilidades que, muitas vezes, não têm oportunidade de “aparecerem” na sala de aula. Houve ainda a impressão de um dos estudantes, acerca da oportunidade de “divertirem-se” em um período de intensos estudos para as provas finais – uma vez que esta proposta encerrou a disciplina de Língua Portuguesa III, em 2012. Há de ser considerado, também, a valorização da auto-estima e do reconhecimento, no outro, da possibilidade de assumir papéis diversos dos que, muitas vezes, ficam estigmatizados na sala de aula, ou seja, a proposta de oportunizar aos sujeitos que assumam personagens, permite que revelem, de si, facetas as quais, não raro, favorecem que sua imagem ante ao grupo seja revista.

Como o professor que ministrava a disciplina para 1ª série organizou com seus alunos naquele semestre uma Mostra de Curtametragens, muitos estudantes do 3º ano manifestaram o desejo e a necessidade de terem seu trabalho compartilhado com a comunidade escolar; dessa forma, no dia da I Mostra de Curtas do IFRS, além dos vídeos inicialmente planejados, alguns trabalhos destes estudantes, da 3ª série, também foram exibidos, numa intersecção de propostas distintas que culminaram em produtos com linguagens iguais.

6 Lições aprendidas

Foi-se o tempo em que, por meio de avaliações verticais, o professor determinava o que deveria acontecer na sala de aula pois, com estudantes cada vez mais autônomos – em ideias e recursos –, a horizontalização na escola é uma necessidade aos realmente interessados em propor práticas efetivas, porque legítimas. Dessa forma, o uso pedagógico de aparatos que inexoravelmente fazem parte do cotidiano dos estudantes – computadores, celulares e games, por exemplo – não pode ser observado pelo viés da criatividade de muitos professores; ao

² Releitura de cenas do Analista de Bagé, de Verissimo, (<http://www.youtube.com/watch?v=SQPE4fuW9Hs>), da crônica “A Verdade”, do mesmo autor, (<http://www.youtube.com/watch?v=nDRFG8-t0AA>), de João e Maria (<http://www.youtube.com/watch?v=2HeTcYqh9ps>) e de uma cena do filme Crepúsculo (http://www.youtube.com/watch?v=g6_oi97KTmY).

contrário, trata-se de ferramentas tão obrigatórias quanto a caneta e o caderno e que, por isso, precisam ser considerados como itens óbvios no planejamento escolar. Nesse sentido, Mendonça (2006, p. 201) afirma que:

a tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente de sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se de sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um ‘inovacionismo’ irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas.

Isso significa dizer que não bastam teorias e meios, pois, se o professor não se dispuser a incorporá-los paulatinamente, ou seja, se não estiver sinceramente aberto a novas propostas, o que acontecerá são práticas que usam “o texto como pretexto” ou a peça ‘computador’ como um álibi de uma pretensa simulação de uso de tecnologias em sala de aula, por exemplo. Para Rajagopalan (2003, p. 46), uma linguística eticamente compromissada “só estará ao nosso alcance se adotarmos uma atitude francamente aberta e ao mesmo tempo crítica em relação aos mais sagrados postulados e princípios que têm norteado os rumos da disciplina desde sua ‘reinvenção’ nos moldes atuais”.

VIDEO MAKING IN THE CLASSROOM: A PROPOSED EDUCATIONAL USE OF MOBILE PHONES AND DIGITAL CAMERAS

Abstract: The classroom practices need to consider that students today learn differently due to the tools available to them in their daily lives, which interferes with their way of viewing the world and perform tasks. Aware of this reality, this work describes a pedagogical practice that combines digital cameras, cell phones and literary texts, through readings on video. This activity is based on the theories of Textual Genres (MARCUSCHI; ROJO; MEURER) and Multiliteracies (ROJO; ROJO & MOURA), which advocate the necessity of having social practices operating in mediating the school curriculum, in other words, instead of studying grammatical theories, students begin to link and apply the contents of Portuguese classes in socially situated activities. Accordingly, when creating videos based on literature texts, students are not only developing reading skills, but also organizational, negotiation group and finding solutions to unexpected issues. In addition, there is the use of technological tools for a purpose different from that to which they use, by itself, already awake to the fact that it makes use courseware tool, knowing that this can be applied to many other activities.

Keywords: Portuguese teaching. Teaching tools. Video.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CRISTÓVÃO, Vera (org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **Sequências didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

ENGESTRÖM, Yrjö et al. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Activity theory and individual and social transformation**. In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. (org.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

KARWOSKI, Acir et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

LANFERDINI, Priscila. **Trabalho do professor no ensino de Língua Inglesa como sequência didática**. In: CRISTÓVÃO, Vera (org.). *Atividade docente e desenvolvimento*. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LEFFA, Vílson (org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. **Como produzir materiais para ensino de línguas**. In: LEFFA, Vílson (org.). *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LUIZ, G.; LUIZ, K.. **Diferenças no consumo de telefone celular entre adolescentes de escolas públicas e particulares**. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/gestaoeengenharia/article/view/80/106>. Acesso em 12/04/2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise e gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.



MEURER, José; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. São Paulo: EDUSC, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____.; NASCIMENTO, Milton. (orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009.

_____. **Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua**. In: PAIVA, Vera; NASCIMENTO, Milton. (orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAJAGOPALAN, Kalavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, Ana et al. **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo, Peirópolis, 2010.

RIOLFI, Cláudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____.; BARBOSA, Jacqueline; COLLINS, Heloisa. **Letramento digital: um trabalho a partir de gêneros do discurso**. In: KARWOSKI, Acir et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Publicado em 1997. Acesso em 08/06/2012.

YACCOUB, H. **A chamada "nova classe média": cultura material, inclusão e distinção social**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010471832011000200009&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 12/04/2013.