

LUZ CÂMERA, FORMAÇÃO: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM LÍNGUA INGLESA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA LIGHTS, CAMERA, EDUCATION: VIDEO PRODUCTION PRACTICES IN ENGLISH AS PEDAGOGICAL TEACHING STRATEGY

Linda Catarina Gualda¹

RESUMO: O artigo apresenta um relato de experiência sobre a produção de vídeos em língua inglesa como estratégia pedagógica no curso de Tecnologia em Comércio Exterior da Fatec Itapetininga, abrangendo o período de 2013 a 2024. A fundamentação teórica ancora-se na Pedagogia dos Multiletramentos e na Sociedade em Rede, discutindo a transição do discente de receptor passivo a *prosumidor* cultural. A metodologia, de natureza descritivo-analítica, baseia-se na observação participante e na sistematização da práxis educativa. Os resultados revelam expressiva diversidade de gêneros e temas, evidenciando o papel da multimodalidade como andaime pedagógico para a expressão oral. Somado a isso, a prática demonstrou elevado grau de engajamento, criatividade e refinamento técnico, fatores que favoreceram práticas inter/transdisciplinaridade ao conectar o aprendizado linguístico a áreas estratégicas como Marketing, Economia, Agroturismo e Relações Internacionais. Verificou-se que o uso do vídeo no ensino superior atuou como um catalisador da oralidade e do letramento crítico, reduzindo barreiras de inibição e valorizando o repertório cultural dos estudantes. Além disso, a orquestração de recursos semióticos — visuais, sonoros e espaciais — favoreceu a aprendizagem significativa e a construção da inteligência coletiva promovendo o protagonismo e a ética digital, em uma perspectiva que entende a educação como prática da liberdade e como possibilidade de superação da dicotomia entre trabalho intelectual e técnico. Conclui-se que a prática se apresenta como uma ferramenta emancipatória, relevante à formação humana integral em um paradigma sociotécnico marcado pela ubiquidade digital e pela necessidade de comunicação autêntica em ambientes globais.

Palavras-chave: Língua Estrangeira; Produção Audiovisual; Multiletramentos; Protagonismo Discente; Educação Holística.

ABSTRACT: This article presents an experiential report on English language video production as a pedagogical strategy within the International Trade Technology program at Fatec Itapetininga, covering the period from 2013 to 2024. The theoretical framework is anchored in Multiliteracies Pedagogy and the Network Society, discussing the student's transition from a passive receptor to a cultural *prosumer*. The methodology, descriptive-analytical in nature, is based on participant observation and the systematization of educational praxis. The results reveal a significant diversity of genres and themes, highlighting the role of multimodality as a pedagogical scaffolding for oral expression. Furthermore, the practice demonstrated a high degree of engagement, creativity, and technical refinement factors that favored inter/transdisciplinarity practices by connecting language learning to strategic areas such as Marketing, Economics, Agrotourism, and International Relations. It was found that the use of video in higher education acted as a catalyst for orality and critical literacy, reducing inhibition barriers and valuing students' cultural repertoire. Additionally, the orchestration of semiotic resources — visual, auditory, and spatial — fostered meaningful learning and the construction of collective intelligence, promoting student agency and digital ethics. This perspective views education as a practice of freedom, overcoming the dichotomy between intellectual and technical work. It is

concluded that this practice establishes itself as an emancipatory tool, relevant for integral human formation within a sociotechnical paradigm marked by digital ubiquity and the need for authentic communication in global environments.

Keywords: Foreign Language; Audiovisual Production; Multiliteracies; Student Agency; Holistic Education.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no ensino superior tem sido atravessado por demandas comunicativas que ultrapassam o domínio gramatical e exigem dos estudantes maior capacidade de expressão oral, autoria, colaboração e uso crítico de recursos digitais. Nesse contexto, práticas pedagógicas baseadas na produção audiovisual tornam-se relevantes por aproximarem o aprendizado linguístico das formas contemporâneas de comunicação, nas quais imagens, sons, gestos, textos e performances se articulam na construção de sentidos.

Por meio da diversidade de aparatos tecnológicos, as interações digitais consolidaram-se como um novo paradigma sociotécnico: um modelo de desenvolvimento onde inovações digitais moldam transversalmente os setores da sociedade. No campo educacional, tais avanços transformam o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e, por isso, emergem debates essenciais sobre a formação acadêmica, currículos alinhados ao contexto globalizado, metodologias práticas e desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse cenário, torna-se imperativo que as instituições de ensino ofereçam aulas dinâmicas e contextualizadas, capazes de responder a uma sociedade em constante transformação. Diante da onipresença tecnológica, a escola deve orientar os alunos para um uso consciente e ético das ferramentas digitais, visando à competência comunicativa e à responsabilidade coletiva.

Os conteúdos audiovisuais estão intrínsecos ao cotidiano contemporâneo e, como elemento central da cultura audiovisual, o vídeo estabelece conexões profundas por meio de múltiplas aplicabilidades, que abrangem desde o *marketing* e a divulgação científica até o entretenimento e produções de cunho pessoal. Partindo dessa premissa e da necessidade de metodologias que dialoguem com a era midiática, este artigo apresenta um relato de experiência sobre a produção de vídeos em língua inglesa como estratégia para a formação multidimensional no ensino superior. A proposta, refinada por meio de reflexões e ajustes ao longo dos anos, concentra-se

na oralidade e busca favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas e socioemocionais, valorizando os saberes prévios e a vivência dos estudantes.

Nesse sentido, a produção audiovisual alinha-se à *Pedagogia dos Multiletramentos*, que defende a necessidade de a escola incorporar as múltiplas linguagens e mídias presentes na vida contemporânea. Ao produzir vídeos, o estudante não mobiliza estruturas linguísticas, mas opera em um *design de sentidos* (Rojo, 2012), no qual a escolha de imagens, sons e enquadramentos compõe uma forma de letramento crítico. Essa prática rompe com a passividade e coloca o aluno na posição de produtor de cultura, aspecto essencial para uma formação que pretenda desenvolver todas as potencialidades humanas — físicas, mentais e criativas — de forma integrada (Frigotto, 2012).

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como um relato de experiência de natureza descritivo-analítica, fundamentado na observação participante e na análise retrospectiva das atividades realizadas. No campo educacional, tal abordagem permite examinar práticas pedagógicas e projetos, viabilizando uma reflexão crítica sobre processos e resultados. Conforme Holliday (2006), o relato de experiência não se limita à cronologia de eventos, mas estabelece uma sistematização que visa interpretar as lições de uma intervenção real. Complementando essa visão, Dantas e Lopes (2014) ressaltam que sistematizar vivências permite observar a emergência de competências técnicas e socioemocionais em contextos de aprendizagem. Para os autores, essa modalidade textual serve como ferramenta reflexiva sobre a práxis, transformando a experiência individual em conhecimento coletivo e base para futuras práticas educacionais.

Nessa linha de pensamento, Mussi, Flores e Almeida (2021) enfatizam que o relato de experiência transcende a narrativa ao alicerçar-se em embasamento científico e análise crítica para contribuir com o conhecimento em um campo de atuação. Assim, este trabalho busca compartilhar os aprendizados construídos na produção de vídeos pelos alunos, oferecendo subsídios para ações semelhantes. Ao expor uma prática educativa, busca-se incentivar outros educadores e refletir criticamente sobre o processo vivenciado, apontando tanto os desafios quanto as

conquistas. Para tanto, o próximo tópico detalha o cenário institucional, o recorte temporal, o perfil dos participantes e o percurso metodológico adotado na atividade.

2.1 A proposta da atividade: a produção audiovisual como estratégia no ensino de inglês

A proposta, realizada com as turmas de primeiros e segundos ciclos dos períodos matutino e noturno do Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior da Fatec Itapetininga, consistiu em elaborar um vídeo inteiramente em inglês sem limite máximo de tempo, podendo ser realizada individualmente ou em grupos de até quatro alunos. Para os ciclos iniciais (primeiros e segundos), estabeleceu-se temática livre com tempo mínimo de fala de 45 segundos por discente. Nos ciclos subsequentes (terceiros e quartos), o vídeo deveria abordar temas correlatos ao curso, com duração mínima de dois minutos por participante. Aos alunos, enfatizou-se que, embora o foco central fosse a produção oral (*speaking*), a atividade mobilizava as demais habilidades linguísticas — como a produção escrita (*writing*), o uso gramatical, a escuta (*listening*) e a leitura em voz alta (*reading aloud*). Adicionalmente, a proposta pretendia fomentar competências socioemocionais, tais como: o trabalho em equipe, empatia, flexibilidade, criatividade, autogestão, resolução de conflitos, resiliência, entre outras.

Por meio de uma proposta alinhada à vivência tecnológica e condizente com a realidade digital dos estudantes (*user experience*), a atividade buscou impulsionar a aquisição e a consolidação do idioma de forma dinâmica, fortalecendo a colaboração entre os pares e a aprendizagem significativa por meio da construção coletiva do conhecimento. Sob essa ótica, a elaboração de vídeos evidenciou que o emprego do audiovisual no ensino superior atua como um facilitador da expressão oral, transcendendo o treino de compreensão auditiva (*listening*). Nesse sentido, para além das competências gramaticais, essa prática constituiu uma ferramenta facilitadora da mediação da oralidade e, aliada ao suporte tecnológico, pode viabilizar uma formação humana e profissional mais ampla, essencial no nível superior. Como organizadora de situações de aprendizagem, a proposta deixa de ser mera atividade oral e transforma-se em produto cultural capaz de integrar as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Dessa forma, a produção audiovisual torna-se o elo entre o rigor linguístico e o desenvolvimento humano integral, desafiando o estudante a mobilizar competências socioemocionais e técnicas de forma indissociável.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O PARADIGMA DIGITAL E O ENSINO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE

Não é novidade que o cenário contemporâneo é marcado por um novo paradigma sociotécnico, em que as tecnologias digitais deixaram de ser meros instrumentos para se tornarem o próprio ecossistema em que a comunicação ocorre. Diante dessa realidade, a transição metodológica nas instituições de ensino passa a ser sustentada pela necessidade de uma aprendizagem significativa que dialogue com a cultura cibernética e favoreça novas formas de inteligência coletiva e aprendizagem cooperativa (Lévy, 1999). Segundo Castells (2011), vivemos em uma sociedade em rede, na qual a estrutura social é moldada por tecnologias de informação que redefinam as relações de trabalho, cultura e educação. Nesse contexto, o ensino de língua inglesa no ensino superior não pode mais se restringir à transmissão de códigos gramaticais isolados, mas integrar a fluidez das interações digitais, reconhecendo que aprender um idioma hoje implica dominar as ferramentas que viabilizam sua circulação global.

Tendo isso em mente, a integração da produção de vídeos nas aulas de inglês surge como uma resposta a esse paradigma, alinhando-se à perspectiva dos *Multiletramentos*. Conforme Rojo (2012), a educação na era digital exige que o aluno desenvolva a capacidade de produzir sentidos por meio de múltiplas linguagens (visual, sonora, espacial e textual). Ao roteirizar e editar um vídeo, o estudante deixa de ser um consumidor passivo de conteúdo estrangeiro para se tornar um *prosumidor*¹ — aquele que produz e consome simultaneamente —, que utiliza o idioma de forma

¹ O termo *prosumidor* (do inglês *prosumer*) foi cunhado pelo escritor americano Alvin Toffler a partir da fusão de duas outras: produtor (*producer*) e consumidor (*consumer*). Embora o termo tenha surgido em 1980, focado na customização de bens materiais, ele ganhou uma força gigantesca com o advento da Web 2.0 (redes sociais, *YouTube*, *blogs*). Hoje, na educação e na comunicação, o termo é usado para descrever o indivíduo que não apenas recebe informação, mas também a gera, edita e compartilha. No contexto deste estudo, exatamente como os alunos fazem ao produzir vídeos em inglês em vez de apenas assistir a lições prontas.

autêntica para expressar sua identidade em uma plataforma multimídia. Embora Toffler tenha criado o termo na década de 1980 sob uma ótica predominantemente econômica e industrial, sua aplicabilidade no campo educacional contemporâneo revela-se pertinente. No contexto do ensino de línguas, essa transição marca um deslocamento da posição do aluno como mero receptor de conteúdos de manuais didáticos para a de produtor ativo de sentidos.

Como observa Santaella (2013), a comunicação ubíqua e a digitalização da cultura permitiram que o usuário comum se tornasse um emissor em potencial, transformando a sala de aula em um espaço de produção ativa e não apenas de consumo de informação. Essa perspectiva é corroborada por Rojo (2012), que transpõe a ideia de *prosumidor* para a *Pedagogia dos Multiletramentos*. Para a autora, o estudante do século XXI atua como *curador* e *designer* de sentidos, utilizando as ferramentas digitais para remixar, editar e publicar conteúdos que refletem sua visão de mundo. No contexto em questão, ao produzir vídeos nas aulas de língua inglesa, o acadêmico assume esse papel: ele consome o insumo linguístico (*input*), mas o devolve à sociedade transformando em um produto cultural autoral (*output*). Ao unir o esforço intelectual da elaboração do roteiro ao domínio técnico da edição de vídeo, o aluno rompe com a fragmentação do saber, uma vez que o idioma deixa de ser um objeto de estudo distante para se tornar a matéria-prima de sua própria criação audiovisual. Nesse cenário, a língua inglesa deixa de ser um conteúdo estático e passa a ser ferramenta de mediação para que o aluno participe ativamente das trocas simbólicas da contemporaneidade, promovendo uma inserção social mais crítica e consciente, além de funcionar como o elo que lhe permite transitar com autonomia entre fronteiras culturais e geográficas.

No que se refere à responsabilidade ética e ao senso crítico, Santaella (2013) aponta que a rede não é apenas um depósito de dados, mas um espaço de ação e discernimento. Nesse sentido, na era da hiperconectividade, o aprendizado se dá por meio da navegação e da criação em redes, exigindo que o sujeito desenvolva a capacidade de filtrar e selecionar informações em meio ao excesso informacional. No contexto da produção audiovisual, essa premissa se materializa quando o aluno é desafiado a exercer uma curadoria crítica de fontes e conteúdos para o seu roteiro, transformando o ato de pesquisar em um exercício de discernimento ético sobre o que merece ser compartilhado. Ao considerar o "outro" – pois suas produções serão vistas e analisadas por uma audiência –, o discente é confrontado com a necessidade de

selecionar fontes, respeitar direitos autorais e estruturar uma mensagem que seja coerente e respeitosa. Essa prática mitiga a passividade do aluno como mero consumidor de mídia, posicionando-o como um produtor crítico de cultura. Por conseguinte, a disciplina de língua inglesa deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio pelo qual o estudante exerce sua voz e sua agência em um mundo hiperconectado. Essa formação intelectual e sensível prepara o futuro profissional não apenas para o mercado de trabalho competitivo, mas para uma atuação cidadã em ambientes globais, nos quais a competência comunicativa em língua inglesa é indissociável do domínio tecnológico e do respeito à diversidade de vozes.

Para Frigotto (2012), essa formação humana integral pressupõe a superação da dicotomia entre o trabalho intelectual e o fazer técnico. No desenvolvimento de um projeto de vídeo, o discente mobiliza competências cognitivas de alto nível, como a síntese e a análise crítica, ao mesmo tempo em que domina a técnica digital. Dessa maneira, o paradigma digital no ensino de línguas deixa de ser apenas um desafio tecnológico para se tornar uma oportunidade de formação crítica e emancipatória, em que o domínio do inglês e o letramento digital se fundem em prol do protagonismo estudantil. Além disso, o reconhecimento do aluno como autor de seu discurso encontra eco na concepção de educação como prática da liberdade. Conforme Freire (1987), a educação autêntica não é aquela que "deposita" conteúdos, mas a que promove a conscientização e a capacidade de o sujeito dizer a sua própria palavra. No ensino de língua inglesa, isso significa que o idioma deixa de ser um objeto estranho e técnico para se tornar um instrumento de agência. A criação do vídeo, portanto, funciona como uma práxis pedagógica: a união entre a reflexão teórica sobre a língua e a ação prática de comunicar uma identidade ao mundo, superando a dicotomia entre o saber acadêmico e a vida social.

3.2 A PRODUÇÃO VISUAL COMO ESTRATÉGIA DE MULTILETRAMENTOS

A inserção da produção audiovisual no ensino de língua inglesa fundamenta-se na *Pedagogia dos Multiletramentos*, que reconhece a necessidade de a escola contemplar a multiplicidade de linguagens e culturas da sociedade contemporânea. Para Rojo (2012), o conceito de multiletramentos aponta para duas dimensões: a diversidade cultural e a multimodalidade dos textos atuais. A primeira reconhece que o ambiente escolar não é mais um espaço de cultura única e homogênea. No ensino

de língua inglesa, por exemplo, isso significa que o idioma não deve ser apresentado apenas sob a ótica de falantes nativos de países hegemônicos, mas como uma *língua franca* que abriga uma pluralidade de sotaques, identidades e saberes locais. Já a segunda dimensão refere-se à natureza dos textos contemporâneos, que raramente se limitam ao código escrito, sendo compostos pela convergência de diferentes modos de significação: visual (estático ou em movimento), sonoro (música e ruídos), gestual e espacial. A produção audiovisual é o exemplo máximo dessa hibridização semiótica.

A articulação dessas duas dimensões propicia uma aprendizagem que ultrapassa a mera alfabetização funcional; enquanto a multimodalidade fornece as ferramentas técnicas e semióticas para a criação, a diversidade cultural fornece o conteúdo ético e identitário para que essa criação tenha propósito. Rojo (2012) salienta que educar para os multiletramentos é capacitar o sujeito a ser um usuário crítico e criativo das mídias, apto a transitar por textos cada vez mais complexos e a conviver com a diferença. No ensino superior, essa abordagem pode favorecer a formação de profissionais que não apenas falam inglês, mas que sabem comunicar ideias complexas de forma ética e multimodal na cultura digital. Com isso, a estratégia de multiletramentos por meio do vídeo pode promover a equidade e a valorização da identidade do estudante, haja vista que, ao produzir vídeos, o aluno traz sua própria bagagem cultural para o centro do currículo, transformando a sala de aula em um espaço de negociação transcultural. Essa dimensão ética favorece que o aprendizado do inglês seja um exercício de alteridade e de afirmação da própria voz do aluno no mundo.

Outro ponto importante sobre multiletramentos é a integração de diferentes estilos de aprendizagem e perfis cognitivos. Ao propor a criação de vídeos, o educador oferece um ambiente de aprendizagem favorável a essa diversidade, pois permite que alunos com diferentes inclinações encontrem seu espaço de contribuição: o estudante com facilidade visual pode concentrar-se na estética e na edição; aquele com sensibilidade sonora na trilha e na dicção; e aquele com habilidade interpessoal na liderança e na roteirização. Enquanto o ensino tradicional pautado na gramática normativa tende a privilegiar alunos com facilidade lógico-verbal, a criação de vídeos pode ampliar o acesso ao conhecimento ao permitir que o discente mobilize suas habilidades para mediar o aprendizado da língua inglesa. Nesse processo, a barreira da inibição linguística é superada pela motivação de manipular ferramentas tecnológicas e estéticas que dialogam com a subjetividade de cada estudante.

Essa perspectiva inclusiva é viabilizada pela necessidade de articular diferentes modos de significação, exigindo do aluno uma organização semiótica complexa. Ao combinar os eixos visual, por meio de imagens, enquadramentos e gestos, sonoro, abrangendo desde a entonação da fala até a trilha sonora e efeitos de áudio, e espacial, organização de elementos cênicos, o estudante constrói sentidos produzidos pela interação entre diferentes recursos semióticos. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), o sentido não é construído apenas por palavras, mas pela *orquestração* de diversos recursos semióticos que convergem em uma única unidade comunicativa. Destarte, a multimodalidade funciona como *andaime* (*scaffolding*) pedagógico², em que os diferentes modos de representação – visual, sonoro e gestual – auxiliam na consolidação e na expressão do conhecimento linguístico de forma mais orgânica e menos excludente. Portanto, ao adotar os multiletramentos, a sala de aula se transforma em um ecossistema de aprendizagem mais diversificado, pois deixa de se organizar a partir de uma tarefa homogênea para todos os estudantes e passa a ser um projeto de *design* em que cada estudante aplica suas competências específicas para atingir um objetivo comum. O resultado é um processo de ensino-aprendizagem mais equitativo, que reconhece que a proficiência em uma língua estrangeira se manifesta de formas variadas, dependendo das ferramentas e linguagens que o sujeito tem à sua disposição para se expressar.

Nesse contexto, a produção audiovisual deixa de ser um suporte meramente ilustrativo para tornar-se uma estratégia de produção de sentidos articulada a diferentes linguagens integradas. Na aula de língua inglesa, isso significa que o domínio gramatical é integrado à semiótica visual. O aluno não apenas fala inglês; ele projeta uma mensagem em que o enquadramento, o ritmo da edição e a escolha estética colaboram para a eficácia comunicativa, exigindo processos cognitivos mais complexos do que a repetição mecânica de frases. Dessa forma, a atividade deixa de ser um exercício isolado de fala (*speaking*) para se tornar um projeto de *design* multimodal que não se limita à proficiência linguística, mas que capacita o sujeito a

² O conceito de andaime (ou *scaffolding*) na educação foi introduzido pelos psicólogos Jerome Bruner, David Wood e Gail Ross em um artigo clássico de 1976, intitulado *The Role of Tutoring in Problem Solving* (*O papel da tutoria na resolução de problemas*). Os autores usaram a metáfora da construção civil para explicar que, assim como um prédio precisa de suportes temporários para subir, o estudante precisa de suportes temporários do professor (ou de ferramentas) para alcançar níveis mais altos de compreensão. Em texto posterior, Bruner desenvolve a ideia de que o *scaffolding* é temporário: à medida que o aluno ganha domínio e consegue ir construindo o conhecimento de forma autônoma, a ajuda externa (“o andaime”) deve ser removida gradualmente (Bruner, 1999).

navegar com autonomia, criticidade e criatividade em um mundo em que a imagem e a tecnologia constituem eixos relevantes de interação.

Ademais, ao permitir que o aluno traga seu repertório cultural e estético para dentro do projeto acadêmico, o ensino superior reconhece a pluralidade de saberes e valoriza o estudante como protagonista de seu próprio discurso. Essa integração reforça a premissa de que a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito pode expressar sua identidade por meio de múltiplos canais, transformando recursos disponíveis em novos significados (Kalantzis e Cope, 2020). Ao final, o vídeo resultante não é apenas um registro de proficiência, mas um artefato cultural que reflete a síntese entre o domínio do idioma e as habilidades criativas individuais, consolidando uma prática pedagógica que respeita e valoriza a pluralidade de modos de aprendizagem. Além disso, a produção audiovisual fomenta o letramento crítico, permitindo que o aprendiz analise e reconstrua os discursos midiáticos aos quais é exposto diariamente. Ao atuar como *prosumidor*, o discente compreende as engrenagens da construção da informação, desenvolvendo um olhar analítico sobre a veracidade e a intenção das mensagens digitais. Essa prática transforma a sala de aula em um espaço de exercício de cidadania digital, em que a língua inglesa serve de ponte para a expressão de uma voz autoral e consciente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados concentra-se nas produções audiovisuais desenvolvidas pelos estudantes ao longo da experiência pedagógica, considerando sua relação com o ensino de língua inglesa, o protagonismo discente, a criatividade e o uso de tecnologias digitais em contexto formativo. Partindo da premissa de que o aluno da educação tecnológica passa a ocupar posição mais ativa no processo de aprendizagem, a produção audiovisual foi adotada para estimular a capacidade de (re)formular e (re)significar saberes por meio de tecnologias familiares ao seu cotidiano. O objetivo central dessa prática foi oportunizar uma aprendizagem significativa que transcendesse a teoria, integrando a interação e a criatividade em uma perspectiva autônoma, essencial para a construção de um sujeito crítico, emancipado e protagonista de sua trajetória.

A utilização da produção audiovisual como estratégia pedagógica foi implementada originalmente no segundo semestre de 2013, junto ao curso de

Tecnologia em Comércio Exterior, estendendo-se até 2024. Ao longo desse decênio, a prática passou por adaptações e refinamentos, concentrando-se principalmente nos ciclos iniciais. Tal escolha fundamenta-se na compreensão de que estudantes em estágios iniciais de aprendizagem demandam maior estímulo e engajamento lúdico para o desenvolvimento da competência linguística. No tocante aos resultados observados — exemplificados pelas capturas de tela das produções discentes apresentadas ao longo deste tópico —, é possível observar que:

- 1) houve variação significativa no tempo de duração das obras, as quais oscilaram entre registros de cinquenta segundos e vídeos mais extensos, de até treze minutos (Figuras 1, 2, 3 e 4);
- 2) a produção audiovisual caracterizou-se por uma ampla diversidade de gêneros, abrangendo registros de cunho pessoal (*self-introductions*), diálogos cotidianos, apresentações corporativas e institucionais, receitas, tutoriais, vídeos explicativos sobre localidades e leitura de textos curtos. Destacaram-se também exercícios de dublagem cinematográfica e a criação de filmes narrativos autorais, que transitaram por gêneros como o infantil, o terror e a comédia (Figuras 3, 4 e 5);
- 3) ocorreu ampla pluralidade temática nas produções desde abordagens lúdicas e cômicas (leituras poéticas e esquetes de humor) até narrativas de densidade existencial e ética. Os vídeos exploraram dilemas universais, como a busca pelo afeto, o valor da alteridade e da amizade, além das consequências da vingança e do conflito entre o bem e o mal (Figuras 1 e 7);
- 4) o empenho dos alunos refletiu-se em produções marcadas pela originalidade e criatividade, com destaque para a construção de paródias intertextuais e imitações de personalidades. Além disso, a exploração do gênero *stand-up comedy* permitiu que os aprendizes integrassem recursos de expressão corporal tornando a aprendizagem do inglês um processo lúdico e autoral (Figuras 3, 4 e 5);
- 5) houve elevado grau de engajamento e comprometimento, materializado em produções que transitaram do amadorismo a maior refinamento cinematográfico. Os projetos evidenciaram planejamento, abrangendo: composição de cenários e figurinos, apuro linguístico e seleção vocabular nos roteiros. Os estudantes demonstraram domínio de etapas complexas, como a

- organização filmica, o esmero na edição e o emprego de técnicas avançadas de fotografia, direção de arte e efeitos visuais (Figuras 1, 3, 6 e 7);
- 6) evidenciou-se o caráter interdisciplinar da atividade, pois as produções exigiram a síntese e a organização de conhecimentos de múltiplos campos. A elaboração dos vídeos estimulou a cooperação entre diferentes frentes do currículo, estabelecendo interface direta entre as esferas das Relações Internacionais, do Marketing e do Turismo aplicadas ao contexto de Comércio Exterior (Figura 2);
 - 7) a atividade fomentou a transdisciplinaridade, permitindo que as produções dos segundos ciclos transcendessem as fronteiras disciplinares rígidas. Ao articularem diferentes saberes em um único objeto audiovisual, os estudantes construíram formas de conhecimento mais próximas da complexidade das situações reais (Figuras 2 e 7);
 - 8) evidenciou-se o potencial de integração institucional da proposta, uma vez que o intercâmbio de saberes transcendeu o âmbito da turma original. A busca por auxílio técnico junto aos discentes do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas para a edição final dos vídeos consolidou um ambiente de aprendizagem mútua, em que a tecnologia e a comunicação em língua estrangeira convergiram de maneira prática (Figuras 1, 3, 6 e 7);
 - 9) o impacto da proposta estendeu-se para além do ambiente de ensino, consolidando-se como um vetor de produção de conhecimento. Esse engajamento materializou-se em pesquisas acadêmicas, Trabalhos de Graduação, apresentações em eventos científicos que analisaram a eficácia do vídeo como ferramenta pedagógica (Figuras 8 e 9).

As imagens a seguir evidenciam a heterogeneidade das produções: a Figura 1 apresenta o vídeo de um grupo de alunos do primeiro ciclo em 2013, enquanto a Figura 2 refere-se à produção individual de uma discente do segundo ciclo em 2023. Ambos os casos exemplificam a amplitude na duração dos vídeos, que variaram de aproximadamente um minuto e meio a mais de nove minutos. No entanto, ao longo da década de realização dessa atividade (2013-2024) — ressalvado o período de ensino remoto devido à pandemia de COVID-19 —, a oscilação temporal mostrou-se ainda mais expressiva, com registros que oscilaram entre quarenta e cinco segundos e treze minutos. Tal variação decorre de múltiplos fatores, incluindo: tipologia do vídeo,

intencionalidade dos proponentes, temática eleita, proficiência técnica (do idioma e de manipulação de *softwares* de edição) e o nível de engajamento com a proposta.

Figura 1: Exemplo de duração variada, pluralidade temática, comprometimento e integração institucional (vídeo narrativo do gênero comédia)



Da esquerda para direita: Valderéz Teresa Cláudio Giriboni Monteiro e Monique Barsotti Ferreira em cena do filme *The old, the girl and the mule* (2013, 9'31'')

Fonte: Acervo do autor, a partir de vídeo produzido por discentes (2013)

Figura 2: Exemplo de vídeo de curta duração com abordagem inter/transdisciplinaridade (vídeo sobre empresa)



Captura de tela do vídeo sobre a companhia *Boehringer Ingelheim* (2023, 1'27'')

Fonte: Acervo do autor, a partir de vídeo produzido por discente (2023)

Além da variação na duração dos vídeos, notou-se ampla diversidade de *gêneros* e *temas*. Essa variedade é evidenciada nas Figuras 3 e 4, que exemplificam a aplicação de conteúdos temáticos em diferentes gêneros.

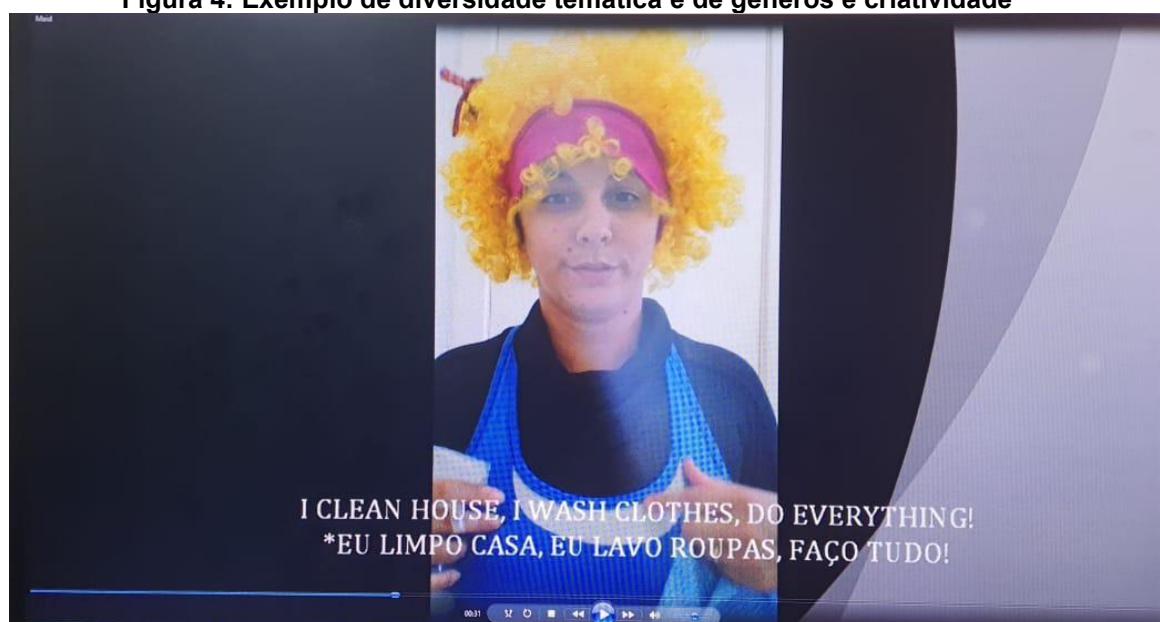
Figura 3: Exemplo de duração variada, diversidade de gêneros, comprometimento, originalidade e integração institucional (gênero infantil)



Da esquerda para direita: Alessandro Rodrigues, Shayane da Silva Bianchi e Valderez Teresa Cláudio Giriboni Monteiro em cena do filme *The Sleepy Beauty* (2014, 13'25'')

Fonte: Acervo do autor, a partir de vídeo produzido por discentes (2014)

Figura 4: Exemplo de diversidade temática e de gêneros e criatividade



A aluna Tatiana Alves Munhoz Prestes em vídeo intitulado *Maid* (2017, 1'40'').

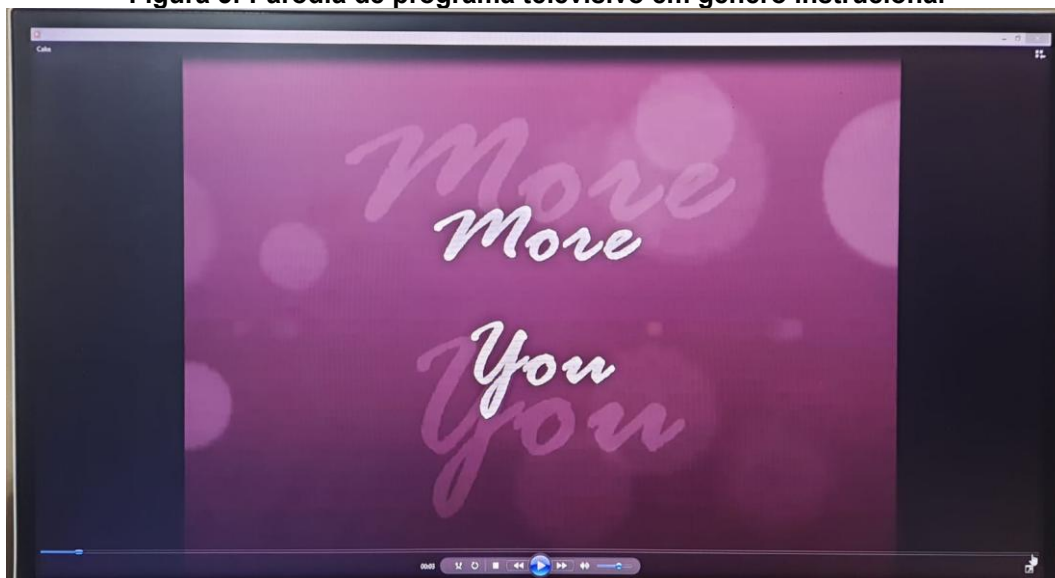
Fonte: Acervo do autor, a partir de vídeo produzido por discente (2017)

Cabe ressaltar a distinção entre *gênero* e *tema* visto que ambos operam em dimensões diferentes da comunicação e, sem essa clareza, corre-se o risco de reduzir a atividade a um simples "falar sobre algo", ignorando a complexidade da estrutura

social e técnica do vídeo. No contexto da produção audiovisual e do letramento multimodal, a distinção entre gênero e tema é fundamental para compreender como os sentidos são construídos e socializados. O gênero refere-se à arquitetura social e estrutural da comunicação; trata-se de formas padronizadas de enunciados que possuem propriedades relativamente estáveis de conteúdo, estilo e construção composicional (Bakhtin, 2016). Na produção de vídeos, o gênero define a "forma" e a expectativa de recepção — seja um documentário, um tutorial, uma paródia ou um depoimento pessoal. Segundo a Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012), o gênero funciona como um mapa que orienta o produtor/*prosumidor* sobre quais recursos semióticos são adequados para aquela situação comunicativa específica.

Por outro lado, o tema constitui o objeto de reflexão, o tópico ou o assunto atravessado pelo gênero. Enquanto o gênero é a moldura técnica e social, o tema é a substância semântica escolhida pelo autor para preencher essa moldura. Como aponta Santaella (2013), na era da comunicação ubíqua, o tema reflete a curadoria e a intencionalidade do aluno, permitindo que ele traga seu repertório cultural e ético para o centro da produção, independentemente da complexidade técnica do formato escolhido. A intersecção entre ambos ocorre no que Kress e Van Leeuwen (2006) denominam *design de sentidos*. A seleção de um gênero visual estabelece certas restrições e possibilidades temáticas. Por exemplo, um tutorial de culinária exige uma abordagem procedimental (Figura 5), ao passo que uma paródia de contos de fadas demanda uma tônica voltada ao humor (Figura 6). Da mesma forma, o gênero terror pressupõe temas ligados ao suspense ou ao medo (Figura 7).

Figura 5: Paródia de programa televisivo em gênero instrucional



Captura de tela do vídeo *More You*, paródia do *Mais Você* (2019, 1'46'')
Fonte: Acervo do autor, a partir de vídeo produzido por discentes (2019)

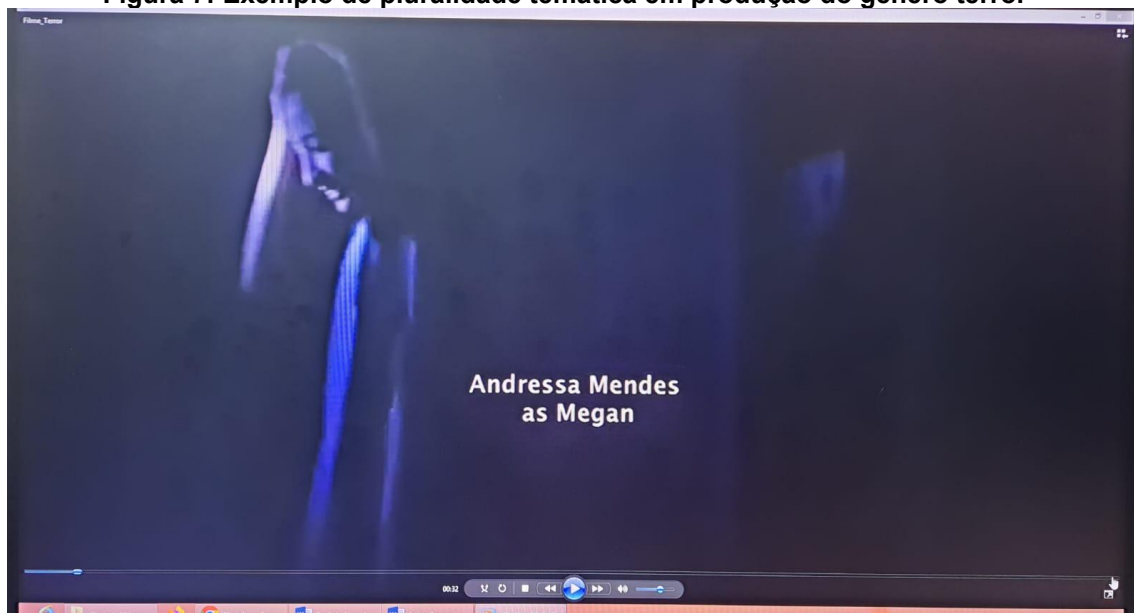
Figura 6: Paródia de contos de fada



Valderez Teresa Cláudio Giriboni Monteiro em cena do filme *The Sleepy Beauty* (2014, 13'25'')

Fonte: Acervo do autor, a partir de vídeo produzido por discentes (2014)

Figura 7: Exemplo de pluralidade temática em produção do gênero terror



A aluna Andressa Mendes em cena do filme de terror *Dead Watch* (2019, 11'47'')

Fonte: Elaborado pelo autor

No ensino de línguas, essa distinção permite que o estudante mobilize o idioma de forma estratégica. Ao produzir um vídeo, o discente não apenas escolhe "sobre o que falar" (tema), mas "como se posicionar socialmente" (gênero), exercitando um

letramento crítico que diferencia o conteúdo bruto da forma como ele é mediado tecnologicamente. Desse modo, a clareza entre esses conceitos promove o protagonismo discente e a formação integral, conforme defendido por Frigotto (2012). Ao dominar o gênero, o aluno adquire competência técnica e social; ao escolher o tema, ele exerce sua agência e sua voz autoral. Essa integração favorece que a produção audiovisual não seja apenas um exercício de tradução de palavras, mas uma prática de liberdade em que a estética e o conteúdo convergem para a criação de um artefato cultural autêntico e situado na contemporaneidade.

Neste ponto, cabe refletir sobre a superação de barreiras socioemocionais e estruturais no aprendizado de língua inglesa, bem como sobre o impulso necessário para ressignificar a disciplina. As Figuras 1, 3 e 6 ilustram vídeos produzidos nos dois primeiros ciclos por um grupo de quatro estudantes: três com dificuldades significativas no uso da língua inglesa e uma com domínio avançado. Com o apoio da colega Monique Barsotti Ferreira, os alunos Alessandro Rodrigues, Shayane da Silva Bianchi e Valderez Teresa Cláudio Giriboni Monteiro enfrentaram inseguranças relacionadas ao uso do idioma e demonstraram avanços em sua participação acadêmica, tornando-se discentes de destaque. Sob minha orientação, o grupo desenvolveu uma pesquisa que culminou no trabalho *A criação de vídeos nas aulas de Língua Inglesa no curso de Tecnologia em Comércio Exterior como ferramenta facilitadora no processo de ensino/aprendizagem*. O estudo foi apresentado no evento acadêmico *8ª Mostra de Projetos de Iniciação Científica e Inovação tecnológica* na Fatec Itapetininga, em maio de 2014 tanto em formato de *banner* (Figura 8) quanto por meio de comunicação oral (Figura 9). Entre 192 trabalhos avaliados, o grupo obteve a nota 9,35, alcançando a 23ª posição na classificação geral (Figura 10).

Figura 8: Apresentação de Banner em evento acadêmico



Da esquerda para direita: Monique Barsotti Ferreira, Shayane da Silva Bianchi e Valderez Teresa Cláudio Giriboni Monteiro

Fonte: Acervo do autor, a partir de registro de apresentação em evento acadêmico

Figura 9: Apresentação de Comunicação em evento acadêmico



Da esquerda para direita: Profa. Adriana Cassetari (avaliadora – *in memoriam*), Valderez Teresa Cláudio Giriboni Monteiro (aluna), Monique Barsotti Ferreira (aluna), Profa. Linda Catarina Gualda (orientadora), Shayane da Silva Bianchi (aluna) e Profa. Sonia Maria Cardoso (avaliadora)

Fonte: Acervo do autor, a partir de registro de apresentação em evento acadêmico

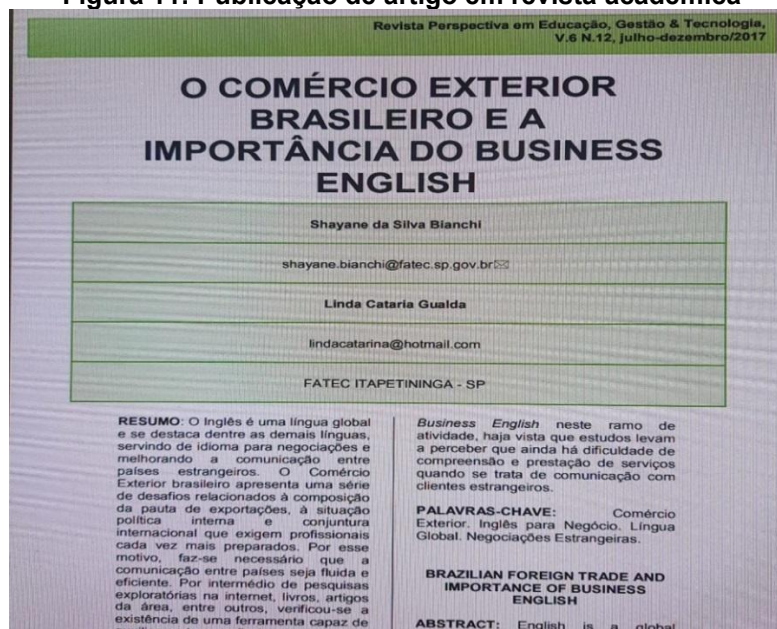
Figura 10: Classificação dos trabalhos apresentados em evento acadêmico da Fatec Itapetininga

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
17	16	Luiz Gustavo Elitink	151	AQUAPONIA: UMA ALTERNATIVA PARA AGRICULTURA FAMILIAR	10	8,9	9,45		
18	17	Jerry Adriani das Neves	104	MOBILESEG - SISTEMA DE SEGURANÇA AUTOMATIZADO UTILIZANDO MICROCONTROLADOR ARDUÍNO E SISTEMAS PORTÁTEIS	9,1	9,75	9,43		
19	18	Denize Fernandes de Albuquerque	50	DEDO DE MOÇA: UMA NOVA OPÇÃO DE UVA PARA O MERCADO BRASILEIRO	9,95	8,88	9,42		
20	19	George Miguel Achour	25	O PROBLEMA DO CALADO NOS PORTOS BRASILEIROS	9,5	9,25	9,38		
21	20	Alfredo Correia da Silva	81	OBTENÇÃO DO EXTRATO DE PIMENTÃO VISANDO REDUZIR O DESPERDÍCIO	9,45	9,25	9,35		
22	21	Edgar Fernandes do Amaral Cipriano	106	SOFTWARE ALICE - DEMONSTRAÇÃO DE COLISÕES	9,2	9,5	9,35		
23	22		120	PRESEÇA DE RESÍDUOS DE AGROTÓXICOS EM HORTALIÇAS	9,2	9,5	9,35		
24	23		168	A CRIAÇÃO DE VÍDEOS NAS AILAS DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE COMÉRCIO EXTERIOR COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	9,2	9,5	9,35		
25	24		52	FATEQUIZ: APLICATIVO DE AUXÍLIO À APRENDIZAGEM	8,6	10	9,3		
26	25		153	OBSERVAÇÃO SISTEMATIZADA DO ASSENTAMENTO 23 DE MAIO - ITAPETININGA-SP	9,6	9	9,3		
27	26		21	BENEFÍCIOS DO MERCADO FUTURO DE DÓLAR NO COMÉRCIO EXTERIOR E NA GESTÃO DAS FINANÇAS PESSOAIS	8,5	10	9,25		
28	27		73	RAPIDFOOD	9,15	9,25	9,2		
29	28		142	REEXPORTAÇÃO DE EMBALAGENS NA EXPORTAÇÃO DE FRUTAS	8,4	10	9,2		
30	29		36	LOGÍSTICA REVERSA: CONSCIENTIZAÇÃO, CIDADANIA E MEIO AMBIENTE	9,6	8,75	9,18		
31	30		14	AGREGAÇÃO DE VALOR EM CAFÉS ESPECIAIS EM AGRICULTURA FAMILIAR	9,5	8,83	9,17		
32	31		48	PETS APP: APLICATIVO MÓVEL PARA ADOÇÃO E CRIAÇÃO DE ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO	9	9,33	9,17		
33	32		121	ESTUDO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM EXOSQUELETO ROBÓTICO PARA PARAPLÉGICOS	9,3	9	9,15		
34	33		124	SENSOR DE SONO - DISPOSITIVO PARA DETECÇÃO DE SONOLÊNCIA EM MOTORISTAS	8,3	10	9,15		
				CRÉDITO RURAL PARA AGRICULTURA FAMILIAR: UMA ANÁLISE SOBRE					

Fonte: Acervo do autor, a partir de registro de classificação dos trabalhos apresentados no evento

Outro desdobramento relevante foi o Trabalho de Graduação de Shayane da Silva Bianchi, que deu origem ao artigo *O Comércio Exterior Brasileiro e a importância do Business English*, publicado na *Revista Perspectiva em Educação, Gestão & Tecnologia* da Fatec Itapetininga em 2017 (Figura 11).

Figura 11: Publicação de artigo em revista acadêmica



Fonte: Acervo do autor, a partir de registro da publicação na Revista Perspectiva em Educação, Gestão & Tecnologia (2017)

Por fim, a produção do vídeo *Maid* (Figura 4) constitui um exemplo relevante do potencial formativo da atividade. A produção apresenta uma proposta criativa de apresentação pessoal (*self-introduction*) e foi realizada, à época, por uma discente que apresentava dificuldades no uso da língua inglesa e insegurança em situações de exposição oral. Por meio da atividade, ela ampliou sua participação no processo de aprendizagem e passou a desenvolver maior confiança no uso do idioma, aspecto que contribuiu para sua trajetória formativa. Posteriormente, Tatiana Alves Munhoz Prestes tornou-se professora com formação em Comércio Exterior e pós-graduação em Didática da Língua Inglesa. Atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial, além de ministrar aulas de Robótica e Inglês na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) nas redes pública e particular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência acumulada entre 2013 e 2024 permite concluir que a produção de vídeos em língua inglesa ultrapassou a condição de simples exercício de fixação linguística, configurando-se como estratégia pedagógica relevante no campo dos multiletramentos para o ensino superior tecnológico. Ao assumir o papel de *prosumidor*, o estudante pôde compreender o conteúdo técnico não apenas como código, mas como ferramenta de intervenção social, desenvolvendo o senso crítico e a responsabilidade digital necessários para atuar em ambientes globais e tecnologicamente mediados. A prática indicou que a multimodalidade não apenas facilita a aquisição do idioma, mas também promove a equidade e favorece práticas mais inclusivas ao valorizar diferentes formas de participação, expressão e repertórios culturais. Assim, o vídeo tornou-se um artefato de expressão identitária que articula saberes técnicos, criatividade e visão de mundo, contribuindo para uma formação que é, ao mesmo tempo, intelectual e sensível.

Ademais, a proposta, que objetivou conferir protagonismo ao estudante, evidenciou potencial formativo ao tensionar a dicotomia entre o saber teórico e a prática técnica, integrando competências socioemocionais e conhecimentos interdisciplinares em um produto cultural autoral. O engajamento e o refinamento estético observados nos projetos indicam que, quando o aprendizado é mediado por tecnologias familiares e pautado na ética digital, o aluno desenvolve um letramento

crítico relevante na era da hiperconectividade. Desse modo, a produção audiovisual reafirma-se como uma práxis educativa capaz de contribuir para a preparação do futuro profissional para uma comunicação global autêntica, transformando a sala de aula em um espaço de inteligência coletiva e formação humana integral.

Dada a minha trajetória acadêmica e experiência docente relacionada ao cinema, à crítica cinematográfica e ao uso pedagógico de linguagens audiovisuais, é gratificante realizar esta prática pedagógica e testemunhar o empenho dos alunos em executá-la. Além disso, minha bagagem profissional e histórico de atuação na área contribuíram para a construção e o refinamento dessa prática ao longo dos anos. A arte na Educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético do aluno, permitindo que se constituam como indivíduos mais críticos e sensíveis frente a um mundo marcado pela aceleração tecnológica, pela volatilidade das relações e pelo surgimento de novas desigualdades. A presença da arte em atividades pedagógicas impulsiona uma formação humana integral, capacitando o estudante a navegar com maior consciência e empatia em uma realidade definida pela individualização extrema e pelas rápidas transformações sociotécnicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. Lisboa: Edições 70, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

DANTAS, O. M. A. N. A.; LOPES, A. S. **Relato de experiência como método de pesquisa na formação de professores**. Brasília: Editora UnB, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Letramentos**. Tradução: Cicília M. Krohling Peruzzo. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. In: Revista Práxis Educacional. 2021, vol.17, nº 48, p.60-77.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Tradução de João Távora. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. **The role of tutoring in problem solving**. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.