

## **O *booktube* no ensino médio: uma proposta de Sequência Didática de Gêneros no contexto remoto<sup>1</sup>**

### ***The booktube in high school: a proposal for a Genre Didactic Sequence in the remote context***

### ***El booktube en la escuela secundaria: una propuesta de Secuencia Didáctica de Género en el contexto remoto***

Geam Karlo-Gomes<sup>2</sup>

 0000-0001-9569-1497

Gustavo Justino Pamplona<sup>3</sup>

 0000-0002-8746-3491

Maiara Coelho Rodrigues<sup>4</sup>

 0000-0002-7753-3134

**RESUMO:** Durante a pandemia causada pelo Coronavírus, o ensino migrou de forma emergencial para a modalidade remota. Não obstante, buscaram-se estratégias alternativas para a manutenção do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. A partir desse contexto, o presente estudo buscou avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do ensino médio com o gênero roteiro de *booktube*, levando em consideração os contextos sociodiscursivos da cultura digital. A presente proposta foi desenvolvida com discentes da 3ª série do ensino médio, em conformidade com as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), tendo como base a modelização de gêneros textuais (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) e o procedimento Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para sistematização deste estudo de cunho qualitativo, de viés bibliográfico e documental, a análise foi realizada a partir dos registros da produção de roteiros de *booktubers* produzidos pelos estudantes. À luz dos estudos de Levy (1993, 1999), Marcuschi (2005, 2008), Santaella (2013), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Barros (2015), pôde-se notar que os estudantes conseguiram atuar como agentes-produtores e mobilizaram adequadamente as capacidades de linguagem para o planejamento do roteiro do *booktube*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sequência didática de gêneros; *Booktube*; Ensino remoto.

---

<sup>1</sup> O nosso agradecimento à professora Elizenice de Vasconcelos Peixoto Barros, que contribuiu com o desenvolvimento da SD apresentada neste estudo.

<sup>2</sup> Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Rede Nacional (UPE). Líder do ITESI/CNPq.

<sup>3</sup> Licenciando do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas da Universidade de Pernambuco. Integrante do ITESI/CNPq.

<sup>4</sup> Licenciada em Letras com habilitação em Letras Português e Inglês na UPE - Campus Petrolina. Bolsista do Programa Residência Pedagógica - Núcleo de Letras (UPE).

**ABSTRACT:** During the pandemic caused by the Coronavirus, teaching was shifted in an emergency to a virtual environment. Furthermore, alternative strategies were sought to assure the teaching-learning process in schools. That being said, the present study aimed at assessing the development of language skills in high school students through the *booktube* script genre, taking into account the socio-discursive contexts embedded in the digital culture. This proposition was developed with 3rd-grade high school students under the Common National Curriculum Base – BNCC (BRASIL, 2018a), based on the modeling of textual genres (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) and the didactic sequence procedure (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). To systematize this qualitative study, of bibliographic and documental leaning, the analysis was carried out from the *booktubers'* scripts produced by the students. Subsidized by the studies of Levy (1993, 1999), Marcuschi (2005, 2008), Santaella (2013), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) and Barros (2015), it was noted that students were able to act as agent-producers and rightly mobilized language skills for planning the *booktube* script.

**KEYWORDS:** Didactic sequence of textual genres; *Booktube*; Remote teaching.

**RESUMEN:** Durante la pandemia causada por el Coronavirus, la enseñanza migró de forma emergencial para la modalidad remota. No obstante, se buscaron estrategias alternativas para mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. A partir de ese contexto, el presente estudio buscó evaluar el desarrollo de las capacidades de lenguaje de estudiantes de enseñanza media con el género guión de *booktube*, teniendo en cuenta los contextos sociodiscursivos de la cultura digital. La presente propuesta fue desarrollada con estudiantes del 3° año de la enseñanza media, de acuerdo con las orientaciones de la Base Nacional Común Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), teniendo como base la modelización de géneros textuales (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) y el procedimiento Secuencia Didáctica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para la sistematización de este estudio de cuño cualitativo, de enfoque bibliográfico y documental, el análisis fue realizado a partir de los registros de la producción de guiones de *booktubers* producidos por los estudiantes. A la luz de los estudios de Levy (1993, 1999), Marcuschi (2005, 2008), Santaella (2013), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) y Barros (2015), puede notarse que los estudiantes consiguieron actuar como agentes-productores y movilizaron adecuadamente las capacidades de lenguaje para la planificación del guión de *booktube*.

**PALABRAS CLAVE:** Secuencia didáctica de géneros; *Booktube*; Enseñanza remota.

## Introdução

Com o advento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) provocado pela necessidade imposta pela Pandemia do Coronavírus (COVID-19), o universo da cultura digital ganhou ainda mais evidência na Educação. Ao migrar para o espaço virtual, os professores precisaram acelerar seu processo de adaptação a esse meio, de forma a corresponderem às especificidades de um mundo cada vez mais conectado. Tal mudança acabou impactando a prática pedagógica e os momentos de planejamento, fator que oportunizou um ensino apoiado em tecnologias digitais. Em especial, nessa conjuntura, as Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação – TDIC deixam de ser vistas como auxiliares para alçarem o *status* de meios, por meio dos quais o ensino-aprendizagem busca ser concretizado.

Esses percursos pedagógicos, em vistas de serem trilhados, ganham ainda mais evidência ao se considerar a Educação sob o olhar dos estudos de Pierre Lévy (1999) sobre o ciberespaço. O autor trata de uma obsolescência de saberes, pois as capacidades de linguagem alcançadas ao longo da vida são relativas ao período histórico em que o sujeito está inserido. Dessa forma, a educação precisa levar em consideração essa dimensão da apropriação dos conhecimentos a fim de desenvolver mecanismos de aprendizagem que permitam uma atualização de maneira contextualizada com a realidade a que está inserida. Nesse sentido, o professor passa a assumir outras responsabilidades, pois precisa dispor de ferramentas necessárias para a mobilização de conhecimentos linguísticos e estilísticos nas condições apontadas.

Nesse contexto, é preciso considerar a cultura digital, que reflete a interatividade e a interconexão dos usuários com hábitos do universo virtual, graças à Internet. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), por exemplo, defende que é necessário assegurar aos jovens, aprendizagens para a atuação em contextos sociais e prepará-los para situações reais de interação com o intuito de resolver questões ainda pouco conhecidas e, além disso, a proposição de respostas para problemáticas de ordem sociocultural e ambiental.

Nessa perspectiva, a cultura digital, entre outras possibilidades, apresenta-se como um espaço possível de aprendizagens pautadas em um uso mais consciente, crítico e ético das diversas tecnologias digitais, o que requer um trabalho escolar voltado para as capacidades de linguagem que possam contribuir para a formação dos jovens nesse cenário. Nesse cenário, o importante papel do componente Língua Portuguesa no processo formativo dos estudantes.

Essa demanda do virtual no contexto remoto impulsionou o desenvolvimento de uma Sequência Didática de Gêneros nos moldes genebrinos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), com discentes de uma turma de 3ª série do ensino médio de uma escola estadual no interior de Pernambuco. O gênero adotado para a Sequência foi o *booktube*, cujo nome é a junção de “livro” em inglês: “*book*”; e “*tube*”, uma gíria que se aproxima de televisão e que também foi adotada para nomear a plataforma digital de compartilhamentos de vídeos: o YouTube.

Nessa direção, este estudo entra em cena com o seguinte questionamento: Como desenvolver as capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero *booktube* com estudantes do ensino médio frente aos contextos sociodiscursivos da cultura digital?

A Sequência foi desenvolvida por dois residentes (professores em formação inicial), sob a orientação de um docente orientador (professor universitário) e o acompanhamento de uma preceptora (professora do ensino médio) no Programa Residência Pedagógica<sup>5</sup> (BRASIL, 2018b), os três primeiros compondo a autoria deste artigo. Assim, por meio da análise documental dos registros das produções discentes, este estudo buscou avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do ensino médio com o gênero *booktube*, levando em consideração os contextos físicos e socio subjetivo da cultura digital.

O estudo contou com o apoio teórico de Santaella (2013), tratando da ubiquidade no ensino remoto; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quanto ao procedimento da Sequência Didática (SD) genebrina; Machado e Cristovão (2006), sobre a elaboração da modelização do gênero textual; o ensino de Língua Portuguesa, com base nas orientações da BNCC (BRASIL, 2018a) e Marcuschi (2005), quanto às concepções de gêneros textuais.

Após esta breve introdução, faz-se uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa na cultura digital e os gêneros textuais, a modelização e a SD, subsequentemente. Em seguida, os procedimentos metodológicos e a análise das capacidades de linguagem dos estudantes manifestadas nas produções iniciais do gênero roteiro para o *booktube* são apresentados.

## **Ensino de Língua Portuguesa na cultura digital e a BNCC**

A situação em que a Educação se encontrou com a demanda do Ensino Remoto Emergencial - ERE (2020-2021) necessitou de propostas didáticas que fossem adequadas à nova realidade propiciada pela democratização dos recursos tecnológicos. Em cenários como esse, a multimídia interativa é facilmente

---

<sup>5</sup> O PRP tem por objetivo desenvolver e aprimorar a formação inicial dos discentes de cursos de licenciatura, por meio da construção de projetos que fomentem a relação teoria-prática na área de atuação, neste caso, o ensino de Língua Portuguesa.

apropriada aos usos educativos, desde que os estudantes assumam um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse aspecto, Lévy (1993, p. 40) explica: "quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender." Nesse sentido, o meio digital pode ser visto como um poderoso recurso pedagógico.

Assim, ao considerar o ensino de Língua Portuguesa em sua modalidade ERE, entende-se que o processo educativo se torna ubíquo. Segundo Santaella (2013), a ubiquidade diz respeito ao atributo ou estado de estar em vários lugares de forma simultânea, a qual toma forma graças à facilidade no que se refere ao acesso aos dispositivos móveis. Portanto, quaisquer atividades propostas em meio ao ERE são intimamente conectadas com esse conceito. O fato de poder estar em vários locais ao mesmo tempo evidencia como a velocidade das conexões aumentou de forma vertiginosa, com entradas e saídas do ciberespaço de maneira muito veloz.

Com a Pandemia, o espaço escolar sofreu muitas mudanças, e a diversidade de escolhas para oportunizar a aprendizagem abriu muitas possibilidades a partir do ciberespaço. Mesmo considerando que o conhecimento é ubíquo, os seres humanos podem ser adeptos ou não a essa modalidade, por isso, Santaella (2013) define a ubiquidade como um atributo ou estado. As tecnologias digitais, por sua vez, são formas de oportunizar o aprendizado escolar com característica democrática, mas isso depende das condições socioeconômicas dos estudantes nesse processo. Quando o acesso à Internet e às TDIC é ofertado, o docente pode considerar os diferentes recursos tecnológicos em que os estudantes manifestam mais aptidão para gerar aprendizagens.

De forma a orientar esse processo, a BNCC defende um ensino que privilegie as práticas de linguagem em várias mídias (BRASIL, 2018a), em que o discente seja situado em meio aos campos de atuação social com o propósito de enriquecer seu repertório cultural e exercer ativamente seu papel como protagonista. Isso com vistas não só a projetar e construir sua carreira e ter a possibilidade de dar continuidade aos estudos, mas assumir uma postura ética e empática frente os problemas que afetam a coletividade, de forma não só crítica, mas propositiva.

Para isso, o ensino de Língua Portuguesa precisa garantir ao estudante condições adequadas para o desenvolvimento dessas capacidades, envolvendo

conhecimentos plurais a partir de uma postura proativa e colaborativa. Com esse olhar, espera-se que os aprendizes possam intervir em produções coletivas situadas em um gênero textual, pautadas na diversidade de contextos e na compreensão das dimensões políticas, éticas e estéticas. Portanto, cabe considerar que um dos objetivos desse componente curricular é promover a compreensão das práticas sociodiscursivas manifestadas em diversas linguagens, de modo que o estudante possa produzir novas linguagens, exercendo seu papel de intervir na sociedade orientado por decisões éticas.

A BNCC, ainda no que se refere às TDIC, estabelece uma competência específica para essa demanda da cultura digital a ser desenvolvida em todos os componentes curriculares:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018a, p. 497).

Assim, ao reconhecer que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos indivíduos, a BNCC orienta o direcionamento de situações propícias ao desenvolvimento de competências necessárias para atuação protagonista nas esferas sociais. E no que se refere ao componente Língua Portuguesa, a contribuição se estende às capacidades de linguagem atreladas aos diversos gêneros textuais da cultura digital. O uso das tecnologias digitais, sob essa ótica, perpassa pelo menos quatro dimensões básicas de formação: (a) qualificado, que pressupõe um sujeito com as competências necessárias para o manejo dessas tecnologias; (b) crítico, apto a investigar os tipos de informação que está sendo utilizada e como foram produzidas; (c) propositivo, que assume papel protagonista diante dos problemas que afetam a coletividade, e nesse conjunto, (d) ético, pois implica em um reconhecimento da diversidade de pontos de vista, crenças, etnias, posicionamentos políticos etc., com a finalidade de ser promotor de ações de melhorias qualitativas para um convívio harmonioso em sociedade.

## **A mobilização das capacidades de linguagem com o *booktube***

Considerando a sociedade da informação, disposta em múltiplas linguagens multissemióticas, e, com efeito, para que os discentes possam compreendê-las, utilizando-as nos mais diversos contextos sociais, necessita-se de instruções explícitas e da inserção de práticas significativas. Mas o que instruir? Que aspectos precisam ser objeto de estudo e prática? Para além de conteúdos “engessados” presentes em muitos currículos escolares, muitas vezes quase cópias fidedignas de livros didáticos, é necessário considerar os aspectos linguísticos, discursivos e sociais que modelam os gêneros textuais reguladores das ações dos sujeitos em sociedade.

Sabe-se que a interação humana ocorre por meio de algum gênero. Para Rios e Karlo-Gomes (2020, p. 171), “o gênero textual/discursivo – “instrumento socialmente elaborado” – coloca o sujeito em ação, determina/ transforma seu comportamento/ação, media uma situação/ atividade”. Por essa razão, o ensino de Língua Portuguesa é um meio privilegiado para a compreensão, reflexão e práticas das peculiaridades características que envolvem um gênero textual. Dessa forma, deve-se levar em consideração o uso real da língua a fim de suscitar o domínio sociodiscursivo por parte dos discentes e torná-los capazes de mobilizar tais conhecimentos a seu benefício (MARCUSCHI, 2005).

Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), há três níveis de capacidades de linguagem que são mobilizadas pelos sujeitos para composição de um determinado gênero textual, atuando como instrumentos, isto é, mediam a relação do homem com a situação/objeto. Como explica Barros (2015), as capacidades de linguagem (Quadro 1) são interdependentes e não lineares, pois não operam de forma isolada. Por isso, só é possível avaliar a mobilização das capacidades de linguagem em uma ação de linguagem.

**Quadro 1 – Capacidades de Linguagem**

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD [Interacionismo Sociodiscursivo], são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Fonte: Barros (2015, p. 113); Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004)

Barros (2015) ainda afirma que a articulação entre as capacidades de linguagens propicia a mobilização dos esquemas de utilização do gênero, cujo resultado se dá em uma determinada situação languageira.

Levando isso em consideração, o gênero em sua forma multissemiótica, que comporta sua composição em vídeos, como o *booktube*, mobiliza a capacidade de ação resultante da necessidade de apresentar, resenhar e socializar determinada obra, de forma espontânea e persuasiva, a fim de estimular a leitura literária. Privilegia, então, a divulgação de experiências de leitura com um caráter opinativo, buscando influenciar o interlocutor com a apreciação do texto. Jeffman (2017) defende que os vídeos não são direcionados para um público geral, mas para grupos que possuem interesses em comum. Eis o direcionamento das capacidades de ação.

Além disso, mobilizam-se várias capacidades discursivas, como a predominância de sequências textuais descritivas e argumentativas, bem como de informações adicionais por meio de sequência expositiva para fins de manutenção do canal do *booktuber* (nome dado àquele que produz um *booktube*). Para dar conta dessa materialidade discursiva, o interlocutor do *booktube* precisa mobilizar várias operações linguístico-discursivas atreladas aos mecanismo de textualização

(coerência e coesão), assim como às escolhas lexicais mais apropriadas para descrever a obra e persuadir o leitor para o interesse por temas diversos.

Sobre esse aspecto, Jeffman (2017) ressalta o cuidado que o *booktuber* tem referente aos assuntos aleatórios, revelando uma preocupação em relação aos assuntos tratados no gênero, às questões técnicas e à qualidade. Eles se utilizam de obras atuais ou antigas, estabelecendo relações intertextuais entre elas, possibilitando, assim, maior grau de criticidade. Isso acontece, pois, ao ler uma obra, o leitor pode relacionar a leitura atual com outras de seu repertório, com características semelhantes.

Assim, pensando no caráter educativo, o visual e a linguagem acessível utilizada pelos *booktubers* auxiliam na aproximação dos jovens com o mundo da leitura. A dinâmica da plataforma YouTube estreita a relação entre quem produz e quem consome, podendo incentivar, também, que o consumidor se torne um produtor de *booktubes*. E no que se refere ao gênero *booktube*, é interessante frisar a importância das diversidades dos gêneros e, conseqüentemente, suas características composicionais e sua função social.

Machado e Cristovão (2006), ao citarem Schneuwly e Dolz (1994), dizem que no processo de desenvolvimento dos sujeitos, sua participação em diferentes atividades sociais vai lhes possibilitar a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre os contextos para sua utilização. Desse modo, quando o discente vivencia diversos gêneros na escola, são maiores as chances de ele levar o aprendizado para a vida pessoal e social.

## A modelização e a SD

No que se refere às capacidades de linguagens mobilizadas por um sujeito na produção de um gênero, Joaquim Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolvem o procedimento intitulado sequência didática, isto é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 84). De acordo com Karlo-Gomes, Muniz e Souza (2021, p. 8), para esse grupo genebrino, “é possível ensinar a escrever um texto ou estimular a expressão oral”, tanto em contextos escolares quanto fora deles, “desde que os contextos de produção sejam

criados com esse intuito.” A SD é iniciada com a apresentação da situação, que segundo Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004 *apud* KARLO-GOMES; MUNIZ; SOUZA, 2021, p. 9), “fornece aos estudantes as informações necessárias para conhecimento do projeto comunicativo e da aprendizagem de linguagem a que ele está relacionado, que podem ser observadas na etapa seguinte: a produção inicial.” Com ela, busca-se regular a sequência em módulos, isto é, as etapas de ensino necessárias para contemplar as fragilidades nas capacidades de linguagem apresentadas pelos estudantes nessa primeira produção.

Araújo (2013) destaca a importância e a funcionalidade das produções iniciais, pois é a partir delas que se torna possível acompanhar e desenvolver as necessidades da turma. A SD finaliza com a produção final, em que o discente tem a “possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 90).

Mas para definir os saberes esperados em relação aos gêneros, às suas capacidades de linguagem, pressupõem-se uma modelização didática do gênero. Assim, um modelo didático é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero.” (PIETRO; ERARD; KANEMAN-POUGATCH, 1996-1997, p. 108).

Machado e Cristovão (2006) esboçam o modelo didático a partir de alguns aspectos, tais como: as características da situação de produção; os conteúdos típicos do gênero; as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; a construção composicional característica do gênero; e o seu estilo particular. As autoras ainda defendem que por meio da modelização, torna-se possível a visualização do gênero, o que precisa ser ensinado e os seus níveis de ensino. Portanto, é com base na modelização que se pode ter parâmetros para avaliar as primeiras produções da SD a fim de elaborar os módulos didáticos condizentes com as necessidades da turma.

## Metodologia

A presente pesquisa é documental, realizada a partir da análise de três fontes: a) uma modelização; b) uma SD e c) roteiros para *booktube* produzidos por estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública no interior

pernambucano. Com base nos exemplares desse gênero, analisam-se as suas dimensões ensináveis para elaborar uma modelização e posterior SD. Por fim, a roteirização do *booktube* produzida pelos estudantes (em grupos) foi analisada considerando as capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes. Essas produções foram realizadas em grupos, sendo selecionados dois, de um total de três roteiros, produzidos em aplicativos digitais/ sites diferentes.

## **A modelização do *booktube***

A construção da modelização do *booktube* demandou algumas pesquisas. Até o momento de escrita deste artigo não foi possível localizar trabalhos que tivessem como objetivo a elaboração de modelo didático desse gênero. Ao digitar o termo “booktube” no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, encontra-se sete trabalhos, sendo seis na categoria de dissertação. Entretanto, essas pesquisas versam, principalmente, sobre a formação de leitores, o processo de mediação dos *booktubers* e estudos que observam os *booktubers* como comunidades surgidas com o advento da cibercultura.

Dentre estas pesquisas, destaca-se a dissertação de Britto (2019). No processo de criação da modelização, esse trabalho foi de grande auxílio, pois a autora traz um protótipo para o gênero *videorresenha*, utilizando vídeos provenientes de três canais do YouTube, a saber: *Tatiana Feltrin* (FELTRIN, 2007), *Ler antes de morrer* (O HOMEM..., 2021) e *Vá ler um livro* (LEITE, 2015). A argumentação utilizada para diferenciar a *videorresenha* da *resenha* está ancorada no fenômeno da hibridização, pois o primeiro incorpora elementos do segundo ao passo que assume novos contornos por conta do suporte digital a que está vinculado.

Entretanto, ao levar em consideração a estrutura da modelização de Machado e Cristovão (2006), depreende-se que as *resenhas* feitas em formato de vídeo pelos *booktubers* não podem ser chamadas, unicamente, de *videorresenhas*.

As principais diferenças entre a *videorresenha* e o *booktube* dizem respeito às características da situação de produção. Enquanto a primeira pode ser produzida e veiculada a quaisquer mídias digitais, o segundo localiza-se, especificamente, no YouTube. Esta plataforma confere um maior nível de interação do público com o

produtor através de *hiperlinks* de avaliação do conteúdo, como os *likes/dislikes*, compartilhamento do vídeo, inscrição no canal do *booktuber*, ativação de notificações (permitem ao inscrito o recebimento de lembretes de novos vídeos). Outros recursos particulares ao gênero estão presentes no vídeo em si, notadamente, a adição de *cards* (*hiperlinks* que complementam a fala do resenhista, outros vídeos, páginas da *web* ou qualquer outro material disponível na Internet) e a presença de legendas geradas pela Plataforma. Esses recursos acabam por acentuar o processo de hibridização do gênero ao passo que mantêm aspectos da videorresenha e incorporam novos elementos advindos do meio em que circula.

Outra particularidade do gênero é a linha tênue entre os papéis do emissor e do receptor. Burgess e Green (2009) apontam que o YouTube passou de um simples repositório de vídeos para um espaço de compartilhamento de expressões pessoais e, por isso, a participação se tornou uma peça fundamental para a dinâmica das relações na Plataforma. Assim, qualquer pessoa pode criar seu espaço no site e se tornar um produtor, conferindo um aspecto de amadorismo e de informalidade ao *booktube*.

Nesse sentido, a pesquisa se revelou importante para posterior produção da modelização. Machado e Cristovão (2006) apontam que os modelos didáticos possuem suas lacunas ao serem considerados sob quaisquer teorias de texto. Entretanto, os investigadores que buscam construir tais modelos se interessam em atender uma situação social imediata e, com isso, definir os aspectos do gênero que são ensináveis.

Assim, ao pensar nos subsídios ensináveis do *booktube*, a modelização torna cristalinos os aspectos como a construção composicional e o estilo particular do gênero. O trabalho de Britto (2019), nesse sentido, é bastante útil na elaboração da modelização desse gênero. Com o protótipo construído pela autora, pôde-se ter uma melhor dimensão dos aspectos composicionais e de estilo, como a construção de modelização teórica inspirada nos estudos de Barros (2012). Portanto, a modelização do *booktube* (MODELIZAÇÃO..., 2022) foi elaborada atendendo às características do gênero.

Outro ponto que a modelização precisou abarcar foi em relação ao modo, *design* e convergência das mídias. Como o gênero trabalhado é eximamente construído em formato de vídeo, pressupõe-se que os estudantes tenham o domínio

de aplicativos adequados para essa tarefa. A capacidade de aprender em vários espaços é algo que precisa ser fomentado em ambiente escolar e o trabalho com o *booktube*, certamente, pode possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes nessa perspectiva, devido à ubiquidade do conhecimento (SANTAELLA, 2013).

Quanto à pesquisa sobre a familiaridade com aplicativos de edição e produção oral e escrita, apenas sete estudantes disseram utilizar ferramentas de edição de vídeo ou de textos escritos (de um total de 20); número que revela a necessidade de inserir módulos que contemplassem essas competências técnicas. Além disso, ao serem questionados a respeito da utilização de recursos tecnológicos em seu uso cotidiano, observou-se que, em relação ao manuseio de aplicativos de edição e produção de vídeos (tais como *Youcut*, *Az Screen Recorder* e *Inshot*), seis estudantes responderam que detinham alguma experiência com essas ferramentas. Por outro lado, ao saber que alguns discentes possuíam essa lacuna, os encaminhamentos para construção da SD do *booktube* precisaria favorecer o desenvolvimento de tais habilidades.

## **A sequência didática com o *booktube*: a produção inicial do roteiro**

As capacidades de linguagem mobilizadas pelos sujeitos para produzir o gênero *booktube*, com contextos da cultura digital, foram trabalhados em sala de aula por meio de uma sequência didática ([SEQUÊNCIA...], 2022) baseada nas propostas da Escola de Genebra (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004). Inicialmente, foi pensado a socialização de um texto de Lima Barreto (1997), *O homem que sabia javanês*, para que mostrassem como procediam na temática e como interagiam sobre determinado texto para seguir com as outras ideias da sequência, acrescentando de acordo com a necessidade. A produção inicial visava observar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema com a produção do roteiro para o *booktube*.

Tendo em vista a situação de produção do *booktube*, utilizando tecnologias de gravação por meio de aplicativos digitais, foi feita a opção pela produção de um gênero textual que organiza a produção final do *booktube*: o roteiro de vídeo. Essa escolha foi propícia tendo em vista que oportunizou diagnosticar quais as

capacidades de linguagem próximas do gênero *booktube* que os estudantes demonstrariam o domínio, a exemplo do conteúdo típico, a variedade da linguagem, entre outros. Assim, a produção inicial de um roteiro iria sinalizar as necessidades dos estudantes para o planejamento posterior do *booktube*. Com essa proposição, iniciou-se a apresentação da situação.

Para melhor compreender Lima Barreto e suas obras, a apresentação da situação e produção inicial serviram como momento para impulsionar a forma de interação, observando o nível de criticidade dos discentes e o que já sabiam sobre a literatura desse autor. Na primeira etapa, a apresentação da situação já inicia com a definição do tema e os objetivos almeçados na montagem de um roteiro de vídeo.

Com efeito, na elaboração da sequência didática, o diagnóstico feito com a turma é imprescindível para compreender lacunas de aprendizagem com textos orais como o *booktube*, assim como com o roteiro para produção do vídeo (escrito). Assim, para a elaboração da modelização, foram realizadas pesquisas com o auxílio do MindMeister com cerca de 20 estudantes da turma, indagando quais os tipos de gêneros textuais eles tinham mais familiaridade e quais os aplicativos de produção e edição de textos que detinham domínio.

Ao serem inquiridos a respeito dos gêneros textuais com os quais possuem mais familiaridade, seis deles consideraram os gêneros tipicamente argumentativos, enquanto os demais (14) se dividiram em textos narrativos e líricos. Sendo assim, para promover o desenvolvimento da oralidade com o *booktube*, foi necessária uma atenção maior para propostas que visassem o trabalho com sequências textuais descritivas e argumentativas.

A seguir, os docentes em formação inicial fizeram uma exposição em mapa mental, utilizando o MindMeister, com o intuito de analisar características da obra do autor. Os discentes não conseguiram entender o objetivo dessas duas primeiras etapas rapidamente, mesmo assim, ainda participaram e interagiram discutindo sobre as obras. A ideia de produzir um *booktube*, inicialmente, ainda estava distante. Os estudantes começaram, nessa produção, a colocar a competência específica 7 da BNCC em prática, que estabelece a relação entre o ensino e a cultura digital com o objetivo de mobilizar a linguagem no universo tecnológico. Para exemplificar bem isso, um grupo de estudantes, por vontade própria, optou por fazer

seu roteiro no MindMeister, o que motivou tanto a criatividade entre os colegas do grupo quanto a proatividade no ato de pesquisar.

Nos módulos 1 e 2, iniciou-se a exposição dos aspectos composicionais do gênero roteiro para *booktube*, como o plano global, o modo escrito, as sequências textuais, a variedade linguística, entre outros. Em seguida, foi necessário que essa atenção continuasse no módulo 2, por notar que os estudantes não estariam prontos para identificar ou utilizar o gênero. Além disso, uma maior ênfase precisou ser dada nos momentos de descrição de obras, lembrando sempre de que o “descrever” é uma característica de suma importância para o gênero *booktube*, pois não é um vídeo aleatório, e o assunto é baseado em um livro lido. Foi importante ressaltar, durante todo o processo, como Jeffman (2017) destaca o cuidado de escolher o que será dito no *booktube*, isto é, o que é selecionado para boa qualidade do vídeo.

Já no módulo 3, em aula assíncrona, orientações foram disponibilizadas em forma de vídeo (no Google Drive) para cada grupo da turma. O intuito foi a leitura das sugestões dos docentes em relação ao roteiro produzido por cada equipe. Dessa forma, notou-se boa interação e responsabilidade de acompanhar as sugestões dos docentes. Alguns discentes escolheram não dar continuidade às atividades sugeridas e apontaram os seus motivos. Mas todos os que fizeram essa tarefa, atentaram-se bem aos detalhes solicitados.

No módulo 4, observou-se a curiosidade por parte dos discentes, de como poderiam editar o futuro *booktube*. O aplicativo escolhido por eles para edição foi o Inshot. Enquanto os professores mostravam como dinamizar, editar, cortar, adicionar, entre funções do Aplicativo, os discentes observavam com atenção e faziam perguntas, sempre que não entendiam.

Nos módulos 5 e 6, por sua vez, os discentes precisavam ver as indicações de alterações, ideias e complementos apontados pelos docentes com o intuito de melhorar a produção final. Eles discutiam o que precisavam incrementar, pois a partir de socialização com os docentes, notavam que o trabalho ainda estava inacabado. Nesse módulo, alguns grupos, por estarem adiantados, necessitam apenas dar os retoques finais.

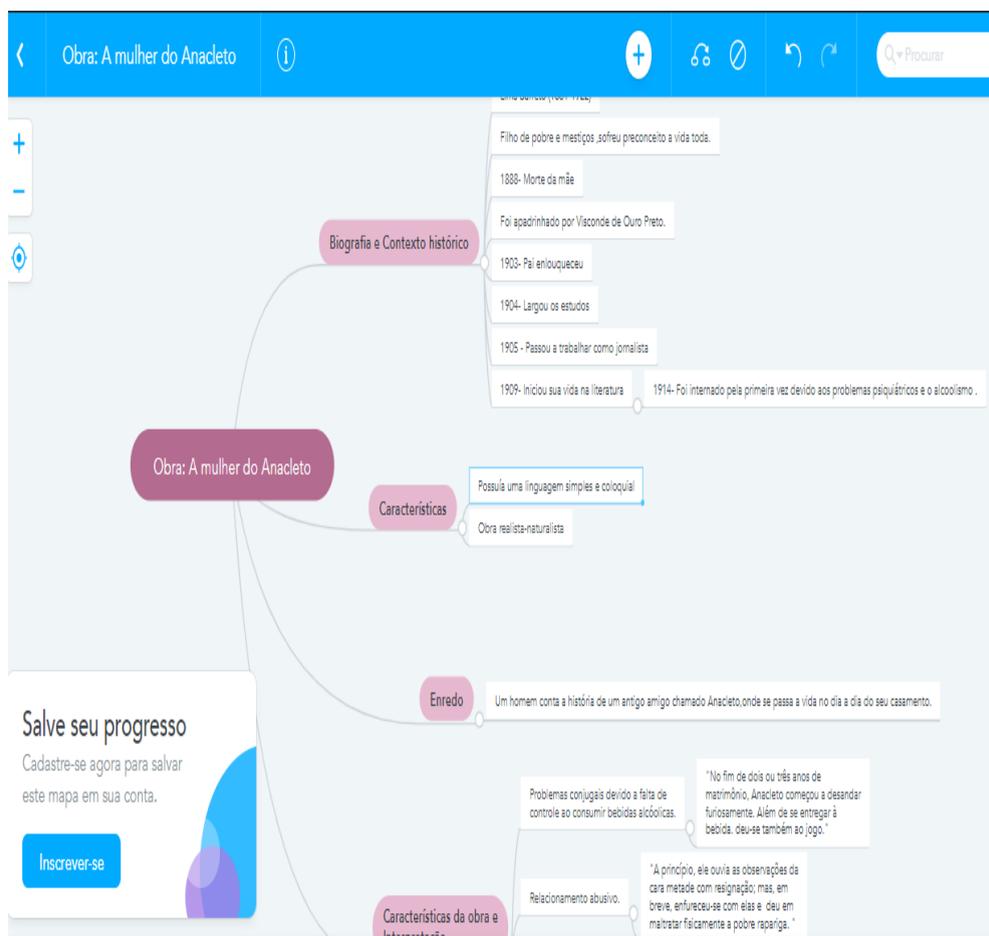
Após concluir a produção final, foi feita uma exibição e apresentação oral dos vídeos produzidos. Cada vídeo mostrou o desenvolvimento e cuidado que cada

grupo teve ao fazer o que foi solicitado. Os roteiros que são analisados a seguir, transformaram-se em vídeos, incluindo os seus produtores (voz e imagem), com trilha sonora de legendas com informações sobre a obra e seu escritor.

## As capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes: o que revelam as produções iniciais

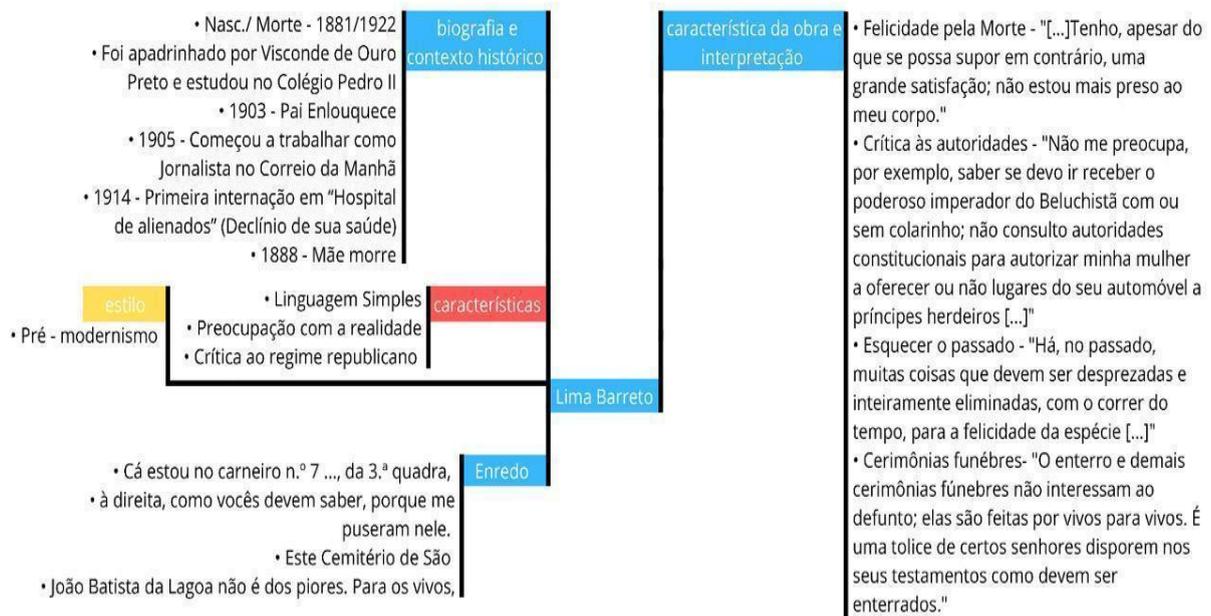
De forma a verificar a ocorrência das capacidades de linguagem empregadas pelos sujeitos, em virtude da extensão deste artigo, foram analisadas apenas as duas produções iniciais de roteiros para o *booktube*.

Figura 1 - Roteiro “Obra: A Mulher de Anacleto



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 2 - Roteiro “Lima Barreto”**



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Na primeira produção inicial (Figura 1), os discentes utilizaram a ferramenta Mindmeister, e fizeram um esboço do roteiro a ser seguido para a produção do *booktube*. A organização em tópicos (características do autor, enredo, biografia e contexto histórico e características da obra) é resultado do trabalho realizado no primeiro esquema de utilização do gênero mobilizado na situação de produção da SD. Tal sistematização situa as capacidades de ação (organizar o roteiro do *booktube*), empregando as capacidades discursivas, pois se percebe, através do recorte acima, as sequências textuais expositivas e narrativas, típicas do esperado para o *booktube*. Nota-se que a situação de produção, as informações de contextualização, a organização das partes, a descrição global, a avaliação, recomendação e informações adicionais poderiam ser melhor elaborados tendo em vista a função de auxiliar o *booktuber* no momento da gravação.

No entanto, não há falhas quanto às capacidades linguístico-discursivas, visto ser um texto mais sumarizado, com poucos conectivos, ausente de marcadores de continuidade, entre outros elementos responsáveis pela conexão textual. Contudo, a coesão nominal e verbal foram operações linguísticas bem empregadas.

Já a segunda produção inicial, também com o Mindmeister (Figura 2), pertencente a outro grupo, assemelha-se à primeira apresentada acima, porém carrega mais informações. Nela, as capacidades discursivas se apresentam também por sequências textuais expositivas e narrativas, com as mesmas lacunas quanto às capacidades linguístico-discursivas da produção anterior (Figura 1). Essa lacuna afeta a formulação dos argumentos necessários às capacidades de ação e às capacidades discursivas de apresentar a obra em cena no *booktube*. Nesse sentido, essas duas primeiras produções iniciais revelaram que há um amplo trabalho a ser desenvolvido a partir dos módulos didáticos planejados no viés do procedimento genebrino.

## Considerações finais

No trabalho de classe sistematizado a partir de propostas com a modelização e a SD com o gênero *booktube*, nota-se que os gêneros textuais inerentes à cultura digital foram fatores favoráveis a um ensino de Língua Portuguesa que considera os campos de atuação social e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A pesquisa sobre as características do *booktube* e do roteiro para o *booktube*, por sua vez, possibilitou aos docentes em formação inicial, autores deste trabalho, entender que as dimensões ensináveis a um gênero são definidas na modelização, o que contribui para atuações docentes que considerem o ato ensinar em constante diálogo com a pesquisa sobre os gêneros textuais. Outrossim, a proposta com a produção de textos da cultura digital com o *booktube* também foi propícia ao desenvolvimento de habilidades técnicas com as ferramentas digitais, como o Mindmeister utilizado pelos estudantes.

Além disso, o contexto do ERE acabou contribuindo para aproximação dos sujeitos envolvidos nesse processo (docentes e discentes) com a cultura digital e as capacidades de linguagem mobilizadas para atuações protagonistas nesses espaços virtuais. Entretanto, para além das competências técnicas de gravar e editar em aplicativos digitais, visualizadas a partir da exposição feita pelos docentes no módulo 4, o papel essencial do ensino de Língua Portuguesa foi, a partir da produção inicial do roteiro, identificar as capacidades de linguagem que precisariam de maior atenção, a fim de serem didatizadas. Embora os estudantes tenham

mobilizado adequadamente as capacidades de linguagem para a produção do roteiro para o *booktube* (Figuras 1 e 2), é preciso atentar para as capacidades que poderiam ser melhor desenvolvidas. É o caso das capacidades de ação, como os conteúdos típicos e suas formas de mobilizar. Isso requer leitura e aprofundamento da obra a ser roteirizada. Trata-se, pois, de uma grande lacuna de aprendizagem para muitos estudantes da educação básica: a falta de hábito de leitura e deficiente proficiência com relação às estratégias empregadas para compreensão de textos diversos.

Com efeito, experiências de ensino de Língua Portuguesa como essa podem apresentar resultados muito promissores para aprendizagens significativas na educação básica. Isso considerando o gênero textual, os seus esquemas de utilização e o trabalho em sala de aula a partir do procedimento de SD genebrino.

## Referências

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BARRETO, L. *O homem que sabia javanês e outros contos*. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997. Disponível em:

[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/Javanes%20e%20Outros%200Contos.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/Javanes%20e%20Outros%200Contos.pdf). Acesso em: 17 dez. 2022.

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 54, n. 1, p. 109-136, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/zKKL8v8BDJFwG6PTDWVDXgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 31 jul.2021

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018a

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de residência pedagógica*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRITTO, F. T. A. *Videorresenhas em ambientes digitais*. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8274971](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8274971). Acesso em: 26 jul. 2021.

BURGESS, J.; GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FELTRIN, T. [S. l.: s. n.], 23 set. 2007. *Youtube: @tatianafeltrin*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@tatifeltrin/about>. Acesso em: 17 dez. 2022. O HOMEM que sabia javanês, Lima Barreto: nocautes literários. São Paulo: Ler Antes de Morrer, 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ewDEU6\\_c3DQ](https://www.youtube.com/watch?v=ewDEU6_c3DQ). Acesso em: 17 dez. 2022.

JEFFMAN, T. M. W. *Booktubers: performances e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade booktube*. 2017. 395 f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6337/Tauana%20Mariana%20Weinberg%20Jeffman\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6337/Tauana%20Mariana%20Weinberg%20Jeffman_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 17 dez. 2022.

KARLO-GOMES, G.; MUNIZ, A. O.; SOUZA, S. J. P. As TDICS no campo de atuação social vida pública: uma sequência didática do gênero textual linha do tempo com o Canva. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 26, p. 1-21, 2021. Número Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36379>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LEITE, T. [S. l.: s. n.], 23 jul. 2015. *Youtube: @Valerumlivro*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Valerumlivro/videos>. Acesso em: 17 dez. 2022.

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

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aporte e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem e*

(Dis)curso – *LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349). Acesso em: 17 dez. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MODELIZAÇÃO do gênero *booktube*. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1hkCjDOd7ybi\\_1zCYEEfVB-5l\\_j\\_ynV5/edit](https://docs.google.com/document/d/1hkCjDOd7ybi_1zCYEEfVB-5l_j_ynV5/edit). Acesso em: 18 dez. 2022.

PIETRO, J. F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, Namur, v. 39, n. 40, p. 100-129, 1996-1997.

RIOS, R. F.; KARLO-GOMES, G. Sequência didática do gênero artigo científico na formação de professores: percepção da função social na relação escola-universidade. In: BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p.167-188.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

[SEQUÊNCIA didática do *booktube*]. [2022]. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1BWIO3EEbwcV\\_rJAdAEWcXbWv2g\\_78rpz/edit?usp=sharing&ouid=116628746053348108680&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1BWIO3EEbwcV_rJAdAEWcXbWv2g_78rpz/edit?usp=sharing&ouid=116628746053348108680&rtpof=true&sd=true). Acesso em: 20 dez. 2022.

Recebido em: 20 dez. 2022

Aprovado em: 24 fev. 2023

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

Revisora de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz