

A LEITURA LITERÁRIA E OS *BOOKTUBERS*: UMA EXPERIÊNCIA COM A *WEBQUEST* EM SALA DE AULA

LITERARY READING AND *BOOKTUBERS*: AN EXPERIENCE WITH THE *WEBQUEST* IN CLASSROOM

Guilherme Primo de Mendonça¹
Alessandra Dutra²
Givan José Ferreira dos Santos³
Evandro de Melo Catelão⁴

Resumo: O objetivo desse estudo é relatar uma experiência em sala de aula com a metodologia *WebQuest*, aplicada para conscientizar os alunos da educação básica de que a literatura é um direito e necessita ser curada, inclusive, com o suporte dos recursos disponíveis na rede virtual. Para tanto, lançamos mão do conceito de *WebQuest* por Dodge (1999), de curadoria, por Cortella e Dimenstein (2015) e de uma breve discussão sobre as particularidades dos *booktubers*. Os resultados mostraram a necessária interação entre escola e *Internet*, assim como as possibilidades infinitas de ensinar e aprendermos por diferentes tipos de letramento.

Palavras-chave: *Booktubers*; Ensino-aprendizagem; Literatura; *WebQuest*.

Abstract: The aim of this study is to report a classroom experience with the *WebQuest* methodology, applied to awareness the students of basic education of that literature is a right and need to be cured, including with the support of resources on the virtual network. To this end, we launched hand of the concept of *WebQuest*, by Dodge (1999), of curatorship, by Cortella and Dimenstein (2015) and of a brief discussion on the particularities of *booktubers*. The results showed the necessary interaction between school and *Internet*, as well as the possibilities endless to teach and learn by different types of literacies.

Keywords: *Booktubers*; Literature; Teaching and learning; *WebQuest*.

Introdução

Assim como fez Nelson⁵ já nos anos de 1974, o caminho pelo qual parece rumar a discussão sobre o uso da rede mundial de computadores — principalmente pela educação

¹ Mestrando em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina. Graduado em Letras – Vernáculos pela Universidade Estadual de Londrina. *E-mail:* guiprimo@hotmail.com.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coordenadora e docente do Programa de Mestrado Profissional em Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *E-mail:* alessandradutra@yahoo.com.br.

³ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina. *E-mail:* givansantos@utfpr.edu.br.

⁴ Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná, professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina. *E-mail:* evandrocatelao@gmail.com.

⁵ Ted Nelson, criador do projeto “Xanadu” hoje conhecido como hipertexto.

básica brasileira — diz respeito ao domínio voltado ao uso próprio. Ou seja, não se trata mais, fundamentalmente, de discutirmos a criação de ferramentas para computadores, celulares, mas de apreendermos o seu funcionamento, a partir do já desenvolvido, a fim de que professores e estudantes tenham participação mais ativa na interação.

Passamos a refletir a Internet, a partir dessa concepção, enquanto um ambiente no qual boa parte do ensino-aprendizagem ocorre. Em outras palavras, desenvolveríamos atividades em que uma menor parcela fosse abordada em sala de aula e não o contrário, como é de *práxis*. Para tanto, uma prévia elaboração é necessária, já que os recursos disponíveis aos docentes podem ser acessados também pelo alunado, com esses se sentindo desafiados, ainda que as ferramentas façam parte de seu contexto.

Como forma de compartilhar o que podemos aprender por essas ferramentas, relataremos neste artigo uma experiência em sala de aula que se iniciou na disciplina “As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o Processo de Ensino-Aprendizagem” ofertada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina. A prática envolveu a aplicação da metodologia *WebQuest* por um dos autores desta pesquisa para alunos da educação básica, no contexto de determinada instituição particular na cidade de Londrina, Paraná.

O objetivo dessa aplicação foi a ampliação do senso nos alunos de que a literatura é um direito e necessita ser curada a partir daquilo que os avanços tecnológicos digitais nos oferecem. Dessa maneira, procuramos reunir várias ferramentas que estejam em diálogo pleno a fim de que, a exemplo do livro didático, não sejam priorizados recursos que se distanciem pela não reflexão daquilo que podem oferecer quando coadunados. Isso quer dizer discutir, então, anteriormente ao relato, o termo *WebQuest*, pela proposta de Dodge (1999), o conceito de curadoria (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015) e o que são os *booktubers*.

1 O conceito de *WebQuest*

No emaranhado de propostas didáticas que surgem com o propósito de contribuir e complementarem as ideias dos docentes de educação, principalmente os do nível básico, deparamo-nos com um termo cunhado na década de 1990. Assim como outros, esse caminha para o Brasil de acordo com a proposta de pesquisadores estrangeiros, mais especificamente dos EUA. Dialogando com vários autores, como Dias (2010), temos sua definição em um dos

sites⁶ que se encontra disponível para o compartilhamento do que foi produzido a partir da ferramenta didática.

Nesse temos a seguinte definição: “A WebQuest is an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web.”. Segundo o que é apresentado ainda em sua *homepage*, Bernie Dodge desenvolve a metodologia de maneira que a Internet seja não apenas o lugar onde os materiais são consultados. Ou seja: mas também como depósito do aparato a ser manuseado e nela encontrado e, por fim, o meio de compartilhamento do produto. Para tanto, alguns *links* são disponibilizados no menu principal do site: *Find WebQuests, Create WebQuests, Share WebQuests*.

De acordo com Dodge (1999), há dois níveis de *WebQuest*, dos quais adotaremos o segundo como guia da prática com a qual pretendemos ensinar-aprender. As menores,

[...] de curta duração [têm como objetivo] a aquisição e integração do conhecimento, descrita como a Dimensão 2 no modelo das Dimensões de Pensar do Marzano (1992). Ao final de uma *WebQuest* de curto prazo, um estudante estará envolvido com uma quantidade significativa de novas informações às quais dará sentido. Uma *WebQuest* de curto prazo é projetada para ser completada no período de uma a três aulas (DODGE, 1999, p. 1, acréscimo nosso).

Enquanto que o objetivo das de longa duração

[...] coincide como o que Marzano chama de Dimensão 3: estender e refinar o conhecimento. Depois de completar uma *WebQuest* de longo prazo, um estudante terá analisado profundamente um corpo de conhecimento, transformado isso de alguma maneira e demonstrado uma compreensão do material criando algo ao qual outros podem responder - *on-line* ou *off-line*-. Uma *WebQuest* de longa duração tipicamente tomará de uma semana e um mês no planejamento de uma sala de aula (DODGE, 1999, p. 1).

Em íntima conexão com os caminhos ditados pelo debate em torno do letramento digital⁷, a *WebQuest* tem como estrutura padrão cinco momentos: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Cada qual se relaciona ao nome que leva: na introdução, o estudante passa a visualizar de maneira ampla o que será discutido; na tarefa, é apresentada o que os alunos devem executar; em processo, atenta-se para o modo que aquilo que se pede será executado; em avaliação, os alunos entram em contato e sabem quais pontos serão avaliados durante o processo e, por último, na conclusão, são apresentados os objetivos a serem alcançados.

⁶ <http://webquest.org/>

⁷ Ao buscar pelo termo letramento digital na literatura do ensino-aprendizagem, encontramos uma descrição que o coloca lado a lado da *WebQuest*: “No processo de solucionar o desafio proposto de uma WQ, os alunos lidam com ferramentas diferentes disponíveis no ciberespaço como, por exemplo, *sites* diferentes, hiperlinks, programas de apresentação, programas de edição e editoração de texto, uso de imagens, sons e movimentos não só no aspecto da recepção, mas também no de produção. Na verdade, vivenciamos hoje um conflito entre a competência de alunos e professores com o meio digital.” (DIAS, 2010, p. 360).

Uma parte considerável das atividades que propomos está relacionada com o que o autor chama de “atributos não críticos de uma *WebQuest*”

1. Os WebQuests são mais adequados como **atividades de grupo**, embora alguém possa imaginar indagações individuais, tornando a atividade aplicável em educação a distância;
2. A WebQuest poderia ser ampliada ao envolver **elementos motivacionais** na sua estrutura básica, dando aos estudantes um papel para desempenharem (por exemplo, cientista, detetive, repórter), simulado pessoas com as quais interagir via e-mail e um cenário para trabalhar (por exemplo, você seria indagado pelo Secretário-Geral da ONU para fornecer informações sobre o que está acontecendo no Saara Sub-Africano nesta semana.);
3. As WebQuests podem ser projetadas dentro de uma **única disciplina** ou podem ser **interdisciplinares**. Considerando que projetar uma instrução interdisciplinar efetiva é mais desafiante que projetar para uma só disciplina, os criadores de WebQuest devem provavelmente iniciar nessa última situação, até que se sintam à vontade com o formato (DODGE, 1999, p. 2) (Grifos do autor).

Por essas indicações, como será mais bem especificado em outro momento deste artigo, quatro das cinco atividades são desenvolvidas pela interação em grupos em sala de aula; contudo, na última, os estudantes passam a ter contato com outras comunidades virtuais⁸. No que tange aos “elementos motivacionais”, o papel que oferecemos aos alunos é o de curadores da literatura pela atividade semelhante à dos *booktubers*. Quanto à proposta interdisciplinar, acreditamos que há contribuição para uma formação que se inicia na literatura, passa pela linguística, informática e se aproxima da publicidade/*marketing*.

Dessa forma, ao projetarmos nossa metodologia baseada na perspectiva de longa duração, contemplamos algumas das ideias discutidas por Dodge (1999). Segundo o autor,

Colocar os resultados de processo de reflexão dos alunos de volta na Internet serve para três propósitos: ele enfoca os estudantes tarefa hi-tech tangível; dá a eles um público para quem criar e abre a possibilidade de conseguir *feedback* daquele público distante através de um formulário de e-mail embutido (DODGE, 1999, p. 3).

Contudo, tanto para estudantes quanto para docentes, a consistência do que tornamos acessível só é possível diante das relações estabelecidas entre alguns outros conceitos. Como já apresentamos o termo *WebQuest*, nas proposições a seguir discutimos, brevemente, a noção de curadoria adotada e os pontos fundamentais para compreendermos as facetas de um *booktuber*. Tais momentos do texto servem, senão, para emprendermos a análise da aplicação da metodologia de modo mais claro.

⁸ Segundo Kenski (2003), a aprendizagem pelas comunidades virtuais possibilita: alterações nos papéis de professores, alunos e escola; permitem um ensino que desconsidera o tempo e espaço não-flexíveis que a escola propicia. A comunidade virtual, ou comunidades mediadas pelo computador, possibilitam, ainda, a comunhão entre as pessoas, e o trabalho em grupo, solidário.

2 Relações aproximadas: *WebQuest*, curadoria e *booktubers*

Ao utilizarmos a *WebQuest* como recurso didático para o ensino-aprendizagem de literatura, pensamos em sua relação com outras ferramentas tecnológicas que nos auxiliam na abordagem de obras literárias. Entre aquelas, poderíamos citar o compartilhamento de romances, contos, crônicas e poesias, por exemplo, em *blogs* de anônimos, *sites* dos próprios autores e também em bibliotecas públicas virtuais, como é o caso do site “Domínio Público”⁹. Nessa perspectiva, passaríamos a encarar a literatura não mais como conteúdo escolar a ser abordado apenas em sala de aula.

Contudo, ainda mais, procuramos priorizar uma prática recente que se desenvolve não por textos escritos, mas pelos orais. O desenvolvimento dessa atividade se dá por sujeitos conhecidos como *booktubers*. Com tal escolha, de unirmos práticas tecnológicas digitais, objetivamos que essas ferramentas estejam conectadas umas às outras de modo a levar o alunado e o docente a observarem como são produtivas quando unidas. Entendemos que, a partir dessa opção, as tecnologias digitais passam a ser visualizadas não mais como pretexto para tratar de determinado assunto, mas, inclusive, como início, meio e fim de uma atividade.

O fato de muitas pessoas não saberem quem é um *booktuber* e aquilo que se propõe a fazer, leva-nos a um breve relato histórico a fim de pontuarmos quem são, quando e onde surgem suas práticas. As personalidades que compartilham vídeos comentando suas impressões a respeito de obras literárias são jovens que ainda se encontram em formação na educação básica e adultos egressos de diversos cursos superiores. A partir dessa breve descrição, já podemos supor que nem todos possuem formação especializada em literatura nem a responsabilidade de trabalhá-la profissionalmente em escolas.

Por se tratar de uma atividade relativamente nova, são poucos os estudos voltados a essa nova comunidade, o que não nos permite afirmar o momento em que se inicia a publicação dos vídeos. Inferimos, pelo substantivo adotado para a comunidade e os que dela fazem parte, assim como a origem da plataforma de compartilhamento de vídeos, ser o Estados Unidos da América a origem, chegando ao Brasil posteriormente. Numa rápida visualização dos canais dos sujeitos, observamos que o público ao qual se dirigem não é determinado; isso faz com

⁹ Nesse, são disponíveis diversas obras digitalizadas dos mais diferentes autores que, legalmente, passaram a ser de domínio público ou tiveram seu compartilhamento autorizado.

que sejam veiculadas resenhas de obras canônicas, *best sellers*, assim como as que são frutos de uma relação comercial¹⁰.

Assim como defendemos acima que a literatura deve ser discutida em ambientes externos ao escolar, os próprios *booktubers* nos levam a ponderarmos sobre o desmantelamento de um quadro que se mantém. Tal quadro se constitui por uma tradição escolar de nível básico e superior que insere o ensino da literatura somente no currículo dos que se formam nos cursos de Letras. Ao analisarmos os perfis dos que resenham livros no *Youtube*, perceberemos que boas leituras são realizadas, inclusive, e na maioria das vezes, por sujeitos que não são egressos dos cursos citados acima nem mesmo professores de línguas.

Nossa proposta surge a partir da necessidade de protegermos o direito de acesso à literatura para aqueles que ainda se encontram em formação. Essa proteção se daria pela curadoria do docente e dos *booktubers* — também vistos aqui enquanto curadores, já que eles discutem e ampliam os diálogos a respeito de obras literárias. Por uma ação semelhante, os estudantes, frente ao contato com essas, isso é, aprofundariam seu conhecimento a respeito do que leram, como também se posicionariam enquanto defensores dessa arte.

Os termos defender, proteger e difundir aproxima-nos da tarefa do curador, pois cabe a ele “[...] incentivar a autonomia, mas em momento nenhum, ele deve se comportar como soberano nem formar pessoas nessa direção” (CORTELLA, 2016). De outro modo posto, o professor-curador e o aluno-curador se formariam por aquilo que é difundido na era tecnológica digital com as ferramentas que essa disponibiliza, compartilha. Por conseguinte, portanto, dividindo com outros grupos, uma vez que somos capazes, enquanto estudantes, de chegar, através de poucos cliques, muito próximo das informações obtidas pelo docente.

Enfim, o conceito discutido por Cortella e Dimenstein (2015) vinculado à literatura ganha sustentação nas palavras de Candido (2011, p. 176). Isso porque, para o autor, aquela se insere num mundo em que “[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual.”. Trata-se de um objeto que propicia o desenvolvimento de atitudes generosas, a fim de convivermos, como coloca Savater¹¹ e, ainda, de reconhecimento de “[...] que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p. 174).

¹⁰ Essa relação comercial é feita a partir da permuta: envio de livros (por editoras e autores) e divulgação.

¹¹ Trecho da frase “No ensino da ética, três virtudes são essenciais e devem ser reforçadas: a coragem para poder viver; a prudência para sobreviver; e a generosidade para conviver.”, citada na conferência Fronteiras do Pensamento (2015).

3 Estrutura da nossa *WebQuest*

Toda essa discussão a respeito do que é uma *WebQuest*, qual o comportamento esperado de um curador e como se apresentam os *booktubers*, antecedem dois outros momentos os quais justificam a proposição deste estudo: o desenvolvimento de nossa *WebQuest* e sua aplicação.

Como escolha da obra literária a ser trabalhada, optamos pelo conto “Passeio Noturno – Parte 1”, de Fonseca (1999). Com essa, buscamos introduzir os alunos na leitura de obras de autores brasileiros contemporâneos que, custosamente, aparecem nos livros didáticos escolares. Ainda: embora num primeiro momento não fosse o nosso objetivo, essa incitaria a reflexão sobre as personagens, os espaços urbanos, as problemáticas sociais, que lhes fossem próximas. Ou seja, cogitamos estar proporcionando aos alunos uma leitura que, ainda que indiretamente, em alguns casos, estivesse relacionada aos contextos pelos quais percorrem.

A partir do conto, propomos cinco tarefas que foram divididas em coletiva e em grupos. Destacamos que, embora muitos estudantes encarem as atividades em grupo de maneira errônea — não conexas, expomos exercícios que para os quais o passo anterior precisava ocorrer para o sucesso do seguinte. Dessa forma, ainda que tenhamos distribuído diferentes atribuições a diversos grupos¹², todos eles necessitavam estar em contato. Isso quer dizer que eles deveriam observar como o processo anterior se deu para que fossem refletidas as medidas tomadas no próximo e assim por diante.

Dividida a partir do padrão estabelecido por Dodge (1999), na introdução, indicamos que os estudantes irão se deparar, além das formas tradicionais de realizar a leitura de uma obra literária, com os caminhos que traçam uma abordagem diferente dessa. Neste momento, buscamos aproximá-los do termo *booktuber* e deixar exposto que, muito mais do que ler o que determinado escritor compôs, pretendemos contribuir com sua formação, de modo que passem a agir como *booktubers*, o que faria deles curadores.

Na etapa destinada às tarefas, fizemos uma divisão entre coletiva e em grupo. Destacamos ainda que, a não ser pela segunda atividade, na qual indicamos a produção de uma resenha, todas as outras são realizáveis por meio da Internet e das tecnologias digitais. A primeira tarefa era voltada à leitura do conto — coletiva — que se encontra disponível num *blog*; a terceira ligava-se à pré-produção do vídeo e a sua gravação; na quarta, a partir da pré-

¹² Pelo fato de a sala ser composta por 16 alunos, procuramos dividi-la em quatro grupos com quatro estudantes cada.

produção e da gravação, os alunos deveriam realizar os ajustes da edição final. A quinta e última tarefa propunha o *marketing* do produto nas redes sociais — todas essas em grupo.

Em “Processo”, outra etapa da *WebQuest* proposta por seu criador, ditamos os passos a serem seguidos e as ferramentas básicas — mas não únicas — para que todas as tarefas acima fossem cumpridas. Quando na parte de “Recursos”, acreditamos expor com mais exatidão quais os recursos poderiam ser úteis para a execução do que pedimos. Por último, revelamos os critérios de avaliação: participação colaborativa; produção textual da resenha; originalidade na elaboração do vídeo e compromisso de entrega das atividades no tempo estabelecido.

4 Relato da experiência: aplicação da *WebQuest*

Para sua aplicação, escolhemos uma turma de alunos do nono ano de uma instituição particular na cidade de Londrina, Paraná, durante o primeiro semestre de 2017. Destinamos quatro semanas — quatro aulas — para a realização da atividade; nessas, produzimos apenas um conhecimento periférico a respeito dos processos que seriam desenvolvidos. Dessa forma, todas as produções se deram fora do ambiente escolar. Embora a atividade fosse relacionada a uma ideia discutida no Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR¹³, optamos por inseri-la como parte do planejamento das aulas de literatura e não um projeto.

Quando apresentamos aos alunos as práticas dos *booktubers*, muitos denunciaram que, ao invés de realizarem as leituras das obras literárias obrigatórias para as provas escolares, buscavam como fonte de estudos as resenhas realizadas por tais sujeitos. Contudo, como supomos, boa parte dos alunos não tinha familiaridade com o nome nem mesmo conhecimento do que aqueles sujeitos desenvolviam. Paradoxalmente, constatamos que os que não conheciam os vídeos das resenhas já tiveram contato com os *blogs* onde resenhas escritas são publicadas.

Ao longo da primeira atividade, no momento de explanação, alguns murmurinhos foram ouvidos e logo se transformaram em sonoras reclamações. Os estudantes, antecipando-nos dos problemas de ter contato com a obra, reclamavam das impossibilidades de se realizar tal primeira tarefa. Entretanto, houve silêncio quando propomos¹⁴ uma leitura a ser realizada

¹³ Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina).

¹⁴ Novamente destacamos: não por improviso nem pela falta do livro *Feliz Ano Novo* (1999) em que o conto se encontra inserido, do mesmo autor, mas sim por considerarmos computadores, *tablets*, *ipads*, *smartphones*, ferramentas possíveis de serem utilizadas como meios para a leitura de obras literárias.

em outro meio que não o livro físico, mas sim um blog no qual estivesse disponível. Perguntados sobre tal reação, muitos deles desconheciam o fato de que muitos textos literários, assim como as notícias, também se encontravam disponíveis para leitura na rede virtual.

Classificamos tal exercício como sendo individual-coletivo, uma vez que, ainda que fosse realizado na residência de cada aluno, separado de seus companheiros de classe, todos os estudantes deveriam realizá-lo. Portanto, apontamos esse momento como sendo o principal e o único realizado por todos, como também o propulsor e o principal para que a qualidade daquilo a ser realizado noutra etapa fosse executado com primazia.

A segunda atividade marcou o início das tarefas em grupos. Nessa, cobramos de determinado grupo a produção de uma resenha pela leitura realizada no primeiro momento. Por ser uma atividade que envolve quatro pessoas, decidimos que duas pessoas elaborariam uma produção e as outras duas, mais uma resenha; nesse formato, uma ficaria a cargo de produzi-la e a outra trabalharia na sua revisão. Ao final, foi escolhida uma pelo sujeito que assumiria o papel de *booktuber*; ressaltamos que a escolha se deu a partir dos critérios dele¹⁵.

Quando questionados a respeito das experiências que tiveram com as resenhas, os alunos foram enfáticos ao apontarem que tão somente as utilizaram para o estudo de certos conteúdos que seriam cobrados em provas escolares. Assim, na aula de apresentação da atividade, a mesma em que disponibilizamos o *link* do site¹⁶ em que a obra estava disponível, foram discutidos alguns pontos que diziam respeito à elaboração do gênero resenha para, enfim, prosseguirmos.

A terceira tarefa, mais comum no cotidiano dos estudantes da atual sociedade, destinava-se à produção e gravação do vídeo. De fato, mais de uma foi realizada, já que, primeiramente, deveria haver um planejamento que abarcava a produção do cenário, a escolha e posicionamento da câmera, assim como do equipamento para a captação do áudio. Com isso, já nos distanciávamos das gravações caseiras com as quais os alunos estavam acostumados, pois ela contemplava a escolha adequada do fundo do vídeo — como uma estante com livros, posicionamento da luz que não atrapalhasse o público a enxergar o cenário e o *booktuber*.

¹⁵ De acordo com o seu relato, a escolha se deu pelo tamanho da resenha, a não presença de termos técnicos (que presentes na outra) e pela redação ser mais próxima do gênero pedido do que na não escolhida (a qual, conforme constatou, assemelhava-se a um resumo).

¹⁶ <<http://pedrolusodcarvalho.blogspot.com.br/2011/11/conto-rubem-fonseca-passeio-noturno.html>>. Acesso em: 15 maio 2017.

A avaliação que fizemos desse momento foi de que os alunos não perceberam a importância de um cenário que apresentasse uma estante com livros, por exemplo. Ao analisarmos os vídeos de *booktubers* que já propagaram diversas resenhas, é certo que suas estantes, que se encontram atrás deles, ditam algum respeito e ressaltam uma credibilidade ao que praticam. Detalhes como esse foram fomentados quando apontamos que um dos processos seria a visualização dos vídeos produzidos por ao menos quatro *booktubers*.

Como parte da produção, aos alunos indicamos que fizessem uso de seus celulares como câmera de filmagem e captador de áudio, com isso intentamos que percebessem os outros usos possíveis de uma ferramenta de fácil e comum acesso. De modo que foi realizada em grupo, dois alunos ficaram responsáveis pela produção do cenário e o terceiro pelo controle da câmera — imagem e som. O quarto, por sua vez, tratou da coordenação da equipe e de instruir quando, por algum motivo, fosse necessário parar e organizar certos aspectos para a melhor qualidade da gravação.

O resultado desse momento não foi condizente com a qualidade da resenha elaborada, uma vez que na prática oral, diferentemente do texto escrito, ficaram explícitos problemas envolvendo a norma culta da Língua Portuguesa. Faz parte da lista de inadequações a serem corrigidas, por exemplo, a escolha do cenário: a luz se chocava diretamente com a câmera, atrapalhando o público a enxergar com clareza o rosto de quem lhes estava dirigindo a resenha. Acrescentamos: a impostação de voz não foi adequada, o plano de fundo se resumia a uma parede branca que dividia espaço com um guarda-roupa.

O momento seguinte envolvia o trabalho de edição final pelo grupo responsável. Nesse, propomos alguns tópicos para pensarem: a introdução de trilha sonora no início, durante e no final do vídeo, a elaboração de uma abertura, assim como a realização de cortes de cena. Mostramos aos alunos a importância dessa última etapa, já que muitos dos *booktubers* utilizam a técnica como meio de tornar os vídeos mais “naturais”, engraçados. O que eles fazem, diferentemente de um filme que acrescenta o *making of* na parte final da produção, é dividir os momentos de acertos e de erros.

Entretanto, por não possuírem familiaridade com o funcionamento dos *softwares* de edição de vídeo e áudio, como nos foi relatado, os alunos responsáveis por essa parte não se envolveram como indicado na proposta. Tal fato nos aponta para várias frentes, porém, sobretudo, de que uma introdução ao que propomos era necessária. Contudo, igualmente pela

pouca experiência que possuíamos com tais programas, indicamos que observassem os *reviews* da ferramenta que fossem utilizar e, assim, tivessem um melhor proveito.

O quinto e último exercício estava relacionado com o que consideramos ser, como a gravação de vídeos, familiar aos alunos: o compartilhamento do conteúdo. Por ocasião, preferimos utilizar o termo *marketing*, já que partindo de suas definições, seria mais condizente do que se utilizássemos da palavra compartilhamento. Entretanto, por opção de não nos aprofundarmos, neste momento, em outro gênero textual/discursivo, o anúncio publicitário, indicamos que os estudantes elaborassem a divulgação dos vídeos nas redes sociais em que participam da maneira como achassem que seria mais efetiva¹⁷.

5 Considerações finais

As relações proporcionadas pelos diversos ambientes de aprendizagem — a sala de aula, enquanto espaço micro e a Internet, como macro, remetem-nos às possibilidades infinitas de ensinarmos e aprendermos. Em muitos dos momentos, os alunos estiveram em contato com diferentes tipos de letramento e propuseram ideias as quais não havíamos pensado. Além desse contato imediato, temos ainda aquele que se fez pelos diálogos travados a partir dos comentários *online* que seguiam o vídeo. O letramento digital, entre outros, poderia, assim, ser destacado.

Ainda a falarmos dos benefícios de uma *WebQuest* elaborada com tal proposta, direcionamos as proposições acima não para um caminho com final, mas aberto para a possibilidade de permanecermos relacionando-nos com outros docentes. Apontamos que esses outros compõem o grupo dos que não são da área de Língua Portuguesa, a fim de que abordem a literatura por outra perspectiva, a que não se reduz à mera melhora da escrita dos estudantes. Consideramos aquela enquanto uma fonte interminável de novos conhecimentos para quaisquer disciplinas com as quais a escola se encontra envolvida.

Referências

- CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2011.
- CORTELLA, M. S.. Entrevista [out. 2016]. São Paulo: Instituto CPFL, 2016. Entrevista concedida ao programa Café Filosófico.

¹⁷ Como incluímos aplicativos de conversas instantâneas como o *Whatsapp*, não foi possível precisar o número de acesso que tais vídeos tinham. Além desse aplicativo, destacamos que essa contagem é dificultada, pois há muitas pessoas que assistem aos vídeos não apenas pelo *Youtube*, mas também no *Facebook*.

- CORTELLA, M. S. DIMENSTEIN, G. *A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!* (Educação e formação de pessoas em tempos velozes). Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2015. 122 p. (Coleção Papirus Debates).
- DIAS, R. “Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line”. In: Paiva, Menezes, Vera Lúcia (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 359-394.
- DODGE, B. *Algumas idéias sobre WebQuests*. San Diego State University. Tradução e adaptação: Simão Pedro P. Marinho, 1999.
- FONSECA, R. *Feliz Ano Novo*. 2.ed. São Paulo: Cia das Letras. 1999.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.
- SAVATER, F. Conferência. São Paulo. Conferência apresentada ao Fronteiras do Pensamento, 2015.
- WEBQUEST.ORG. Disponível em: <<http://webquest.org/>>. Acesso em: 15 maio 2017.