



Coordenadoria
do Curso de Letras



Universidade Federal
de São João del-Rei

MARCELLY FERREIRA DE SOUSA

**O *BOOKTOK* COMO RECURSO ALTERNATIVO PARA O ENSINO DE
LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**

SÃO JOÃO DEL REI - MG

2025

MARCELLY FERREIRA DE SOUSA

**O *BOOKTOK* COMO RECURSO ALTERNATIVO PARA AO ENSINO DE
LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenadoria do Curso de Graduação em Letras,
da Universidade Federal de São João del-Rei, como
requisito parcial à obtenção do título de Licenciada
em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marília de Carvalho
Caetano Oliveira

SÃO JOÃO DEL-REI - MG

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela minha vida e por me dar forças e sabedoria durante esta trajetória.

À minha família, que sempre me incentivou e cuidou de mim em todo o percurso.

Às minhas amigas e ao meu namorado, que estiveram comigo nos bons e maus momentos, sempre dispostos a ajudarem.

Ao meu grupinho da faculdade: Ketlyn Costa, Lívia Gaio, Maria Eduarda Nascimento e Maria Isabel de Assis, que fizeram esses anos serem mais leves. Sem vocês, a faculdade não seria a mesma.

Aos meus professores da universidade, que, juntos, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À Prof. Dra. Marília de Carvalho Caetano Oliveira, por ter me orientado com muita dedicação e paciência, sempre dando apoio quando precisei.

À Prof. Dra. Natália Elvira Sperandio, por ter aceitado o convite de participar da minha banca. Agradeço a atenção e o tempo dedicados ao meu trabalho.

“Ela descobriu que os livros são uma maneira de se viver milhares de vidas diferentes — ou de encontrar forças para viver uma muito longa”

A Vida Invisível de Addie LaRue

V. E. Schwab

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar o ensino de leitura literária no Ensino Médio, relacionando-o aos novos recursos tecnológicos, uma vez que tornam a leitura mais atrativa e contribuem para que os jovens se aproximem dessa prática. Além disso, o trabalho contém uma proposta didática que levou em consideração o gênero vídeo do *BookTok*, disponível na rede social *TikTok*, que é muito popular entre os adolescentes. Para discutir os aspectos teórico-metodológicos do ensino da leitura, buscamos referência em Antunes (2003), Silva (2022) e na Sequência Básica de Cosson (2006). Quanto ao ensino do gênero vídeo do *BookTok*, utilizamos o modelo de Sequência Didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), atualizado por Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020). Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de cunho exploratório (Paiva, 2019), que evidencia a relevância da leitura literária, visto que pode servir de instrumento para novos aprendizados, para distração, desenvolvimento da criatividade e exploração de sentimentos.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; *BookTok*; Ensino Médio; Proposta didática.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados iniciais do planejamento	24
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA LEITURA LITERÁRIA	11
2.1 Tecnologia aliada ao ensino de leitura	16
3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO	23
3.1 Proposta de ensino	24
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	31

1 INTRODUÇÃO

Analisando minha experiência ao cursar o Ensino Médio com uma perspectiva, agora, de discente em Letras – Português, percebi que a leitura e a motivação para que ela se desse foram pouco ou quase nada trabalhadas naquele período escolar. As atividades que envolviam leitura de textos literários estavam sempre voltadas para “habilidades mecânicas de decodificação da escrita sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal” (Antunes, 2003, p. 27). As atividades voltavam-se também para questões de gramática ou de vestibulares, além de, muitas vezes, os professores trabalharem com trechos soltos e descontextualizados e não o texto íntegro dentro de seu meio de circulação original.

Além desses problemas, Rojo e Moura (2019) pontuam que, de acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), “poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante a escola se tornar uma agência de democratização dos letramentos” (Rojo; Moura, 2019, p. 17). Levando isso em consideração, precisamos pensar na qualidade do acesso e do ensino da literatura nas escolas.

Silva (2022, p. 87) defende que “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como as funções simbólicas e sociais da obra literária”. Isso significa que é necessário demonstrar que há uma conexão entre o mundo real e a literatura, com o contexto político, social, cultural e histórico e, com isso, fazer com que a leitura dos alunos possa se tornar mais crítica e atrativa. Avaliar, assim, a obra além das palavras escritas, levando em conta esses fatores externos que influenciam a produção e a relação do leitor com o texto.

Tendo em vista essa ampla possibilidade que a literatura oferece, surgiram as seguintes perguntas: por que trabalhar com textos literários apenas com o intuito de estudar gramática? Por que não há o incentivo da leitura por diversão nas escolas? Por que ler somente clássicos, quando se está trabalhando com jovens que se interessam por assuntos atuais? Silva (2022) traz ainda o questionamento de muitos professores: “Como devo trabalhar a literatura em sala de aula, visando à motivação dos alunos para análise e interpretação de obras literárias?” (Silva, 2022, p. 77).

A partir de tais questões, fica evidente que as rápidas transformações na sociedade, principalmente as tecnológicas, interferem no ensino e na vida dos

adolescentes, tornando necessários alguns ajustes na escola. Por causa disso, neste trabalho, trazemos algumas considerações e procedimentos para o ensino de leitura nesse contexto.

Com discentes altamente engajados nas novas tecnologias, há um encontro de diferentes ferramentas, gêneros e linguagens nos suportes virtuais, em que, segundo Dias, Ferreira e Silva (2019, p. 17) “som, imagem, textos verbais e não verbais, hipertextos, e-books, videoaulas e outros recursos motivam a aprendizagem dos alunos”. Sendo assim, a tecnologia pode ser um instrumento para aproximar os estudantes da leitura, já que é algo que os atrai e com que estão familiarizados.

Nesse cenário, a rede social *TikTok* é um fenômeno entre os adolescentes. Ela é feita inteiramente por vídeos que, em sua maioria, são considerados curtos. Os próprios usuários da rede produzem e editam seus vídeos e, após serem postados, ficam disponíveis para serem visualizados por todos, bem como para receberem curtidas, comentários e compartilhamentos de outras pessoas, dentro ou fora do aplicativo.

No aplicativo, há “nichos”, separados por conteúdos específicos, como dança, estudos, esportes, moda etc. O chamado *BookTok* é um desses nichos pertencentes à mídia social. Os *BookTokers* “são usuários que estimulam novos hábitos de leitura, compartilhando seus gostos literários de forma dinâmica e com linguagem direcionada ao seu público estratégico” (Pereira; Monteiro, 2022, p. 159). Sendo assim, fazem vídeos sobre seus gostos de leitura, além de divulgarem livros e autores, utilizando uma linguagem que chama e prende a atenção do telespectador.

Eles fazem isso por meio de resumos, resenhas e até mesmo trechos dos livros, além de associarem o tema da leitura com assuntos atuais e com *memes*, que também são bem populares entre os jovens. Dessa forma, esse nicho pode se tornar aliado nas aulas de leitura, fazendo com que os alunos tenham mais contato com os livros, por meio de uma rede social que já é conhecida.

Assim considerado, esta pesquisa qualitativa, bibliográfica e de cunho exploratório (Paiva, 2019) objetiva, primeiramente, refletir sobre a importância do ensino de leitura literária no Ensino Médio, como ela deve ser abordada e como a tecnologia pode servir de recurso para tal ensino.

Para discutir os aspectos teórico-metodológicos do ensino da leitura, buscamos referência em Antunes (2003), Silva (2022) e na Sequência Básica de Cosson (2006). Quanto ao ensino do gênero vídeo do *BookTok*, utilizamos o modelo

de Sequência Didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), atualizado por Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020).

Sendo assim, a presente pesquisa está organizada da seguinte forma: a primeira seção trata dos aspectos teóricos e metodológicos da leitura no contexto escolar; a segunda apresenta como a tecnologia pode ser aliada do ensino de leitura; a seguir, descrevemos uma proposta de ensino do gênero vídeo do *BookTok* e, por último, apresentamos nossas considerações finais.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA LEITURA LITERÁRIA

As aulas de português, de acordo com Antunes (2003), devem ser ministradas considerando as quatro práticas de linguagem, que são: gramática, escrita, leitura e oralidade. Neste trabalho, daremos relevo ao processo de leitura.

A referida autora, para exemplificar como se dava o processo de leitura nas escolas, relatou uma pesquisa feita por Silva (1986) com alguns alunos de escolas públicas da cidade de Campinas, São Paulo. Nessa pesquisa, eles foram questionados se liam durante as aulas, e as respostas relacionaram-se com “falta de tempo” e “preocupação apenas com gramática e redação”. Segundo Antunes (2003), as atividades de leitura eram realizadas sempre a partir de textos e frases descontextualizadas e soltas, com exercícios que se voltavam para a construção de frases e uso de verbos, sem que houvesse uma real exploração daquilo que foi lido.

Os dados revelaram ainda que os poucos textos que são levados para a leitura dos alunos em sala “são ‘traduzidos’ para o oral, pela explicação do professor, a fim de que ‘eles entendam melhor’. Por vezes, até os enunciados das questões de provas ou de exercícios são ‘explicados’ oralmente, num trabalho que até parece mesmo uma tradução” (Antunes, 2003, p. 76). Isso significa que os estudantes não faziam suas próprias interpretações nas atividades, ficando cada vez mais distantes de realizarem, por si sós, práticas de leitura, o que acabava gerando futuras dificuldades em relação a esse processo, afetando também outras disciplinas escolares.

Desde então, esse cenário não parece ter mudado significativamente. Jurado e Rojo (2022) afirmam que, durante a leitura,

ao leitor cabe apenas o *reconhecimento* e a *assimilação* do que é explicado pela autoridade do livro didático e da palavra do professor. [...] Fruto dessa prática escolar, temos um leitor que não constrói os sentidos do texto, antes reproduz o sentido que se deu a ele; um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê (Jurado; Rojo, 2022, p. 140).

Desse modo, os alunos apenas identificam palavras e frases ao realizarem as leituras, sem construir sentidos, sem buscar diálogos com outros textos, sem pesquisar contextos históricos e sociais relativos ao que foi lido. Como exemplo desse reconhecimento citado pelas autoras, temos as atividades que se baseiam em identificar verbos e pronomes dentro de uma obra, por exemplo, ou características que enquadrem o texto em uma escola literária. Em outros termos, são atividades de decodificação, e não de leitura.

Assumindo uma outra abordagem, Jurado e Rojo (2022) defendem que a leitura é um ato interlocutivo, ou seja, é uma forma de diálogo, pois, ao ler um texto, é necessário atribuir sentidos ao discurso do autor, que podem ser variáveis de acordo com o tempo e o espaço social. Sendo assim, o ato de ler precisa ir além da capacidade de apenas decodificar a palavra escrita, embora seja isso, muitas vezes, o que acontece nas escolas, mesmo quando são utilizadas atividades do livro didático. Não que a decodificação seja insignificante, mas “o leitor deve participar não apenas decifrando os sinais, mas dando-lhes sentidos, compreendendo-os e, para isso, é preciso levar em consideração a situação do texto e a do leitor” (Dias; Ferreira; Silva, 2019, p. 13).

Kato (1995) defende que há estratégias de leitura e que, por isso, essa prática vai além dessa simples decodificação. A primeira estratégia proposta pela autora é a seleção, em que o leitor se atenta apenas para as informações mais importantes no texto. A segunda é a antecipação, na qual o leitor faz um levantamento de hipóteses com base no que já leu. A inferência é a terceira estratégia, que torna possível compreender o que não está explícito no texto; ela é realizada por meio do conhecimento prévio do leitor ou de dicas dadas pelo autor. A última estratégia é a verificação, em que as hipóteses criadas pelos leitores são confirmadas ou não.

Com base nessas estratégias de leitura, é possível pensar em atividades que considerem os seus usos e, assim, os professores poderão desenvolver propostas didáticas que contemplem a complexidade desse processo.

Sendo assim, defendemos, aqui, que é preciso mostrar aos alunos que há vantagens e prazer com a leitura. Podemos verificar que muitos estudantes do Ensino Médio se veem pressionados com a produção de redações para fazerem vestibulares e para o ENEM, porém o professor deve informar-lhes que, para uma boa escrita, é necessário, antes, saber e ter o que dizer e como dizer (Antunes, 2003).

Assim, essa habilidade de escrita pode ser possível de adquirir fazendo leitura de textos diversos, tanto literários quanto jornalísticos, por exemplo, pois os alunos terão um maior conhecimento em assuntos variados. Além disso, a leitura por “curtição”, segundo a autora, também é imprescindível, pois os estudantes passam a ter contato com poesias e romances apenas para se divertirem e imaginarem, sem que haja cobranças e expectativas.

Ao considerarmos essa leitura por prazer, torna-se necessário trabalhar com gêneros considerados juvenis, como histórias em quadrinhos (HQs), *raps* e *fanfics*,

contudo os livros didáticos apresentam, em sua maioria, apenas cânones da literatura brasileira (Jurado; Rojo, 2022).

É importante evidenciar, portanto, que os livros didáticos possuem limitações, impedindo o trabalho de obras completas, tornando-se necessários alguns complementos, como intervenção do próprio professor e os comentários de críticos literários. Isso, porém, faz com que a interpretação por parte dos estudantes fique “conduzida” (Jurado; Rojo, 2022, p. 159). Dessa forma, o papel do professor é, como Silva (2022) cita: “reavaliar as metodologias de ensino de literatura, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de motivar os alunos à leitura por prazer” (Silva, 2022, p. 87), ou seja, eles devem complementar as propostas do livro didático de acordo com as necessidades que vão surgindo ao longo dos desafios de propor leituras para os estudantes.

Nesse sentido, também é preciso combater os mitos que, segundo Bagno (2000), a escola perpetua a respeito da literatura.

Um desses mitos é de que a literatura é muito difícil, justamente por incentivar a leitura de obras clássicas, que trazem uma linguagem temporal que é distante dos estudantes. Sendo assim, os “alunos mostram-se avessos à prática da leitura literária, pois não encontram uma função pragmática nos processos de ensino e aprendizagem da literatura” (Silva, 2022, p. 91). Em outros termos, não encontram uma função para a prática literária, já que, muitas vezes, não compreendem o que foi lido, por ser uma escrita mais rebuscada e retratada em outro contexto social.

Outro mito trata do estereótipo de que é imprescindível ler obras literárias para escrever bem. Silva (2022) julga que

não se deveria trabalhar a leitura literária apenas com a finalidade de realizar tarefas como: produção textual, resumos, preenchimentos de fichas de leitura. Ratificamos ser necessário diversificar as atividades voltadas à leitura, incentivar o aluno a ler sem, necessariamente, ser avaliado, deixando-o sentir-se livre na escolha de seus próprios textos. Só assim, talvez, o aluno se sinta mais motivado à leitura literária (Silva, 2022, p. 92).

Perpetuando esses mitos, a instituição escolar, conforme Silva (2022), promove a formação de leitores que não conseguem desenvolver um pensamento crítico e, em consequência, adquirem uma visão reduzida da literatura, fazendo com que aqueles que possuem conhecimento acerca do literário discriminem os demais por não reconhecerem o lado artístico e polissêmico da literatura.

Além disso, não podemos deixar de ressaltar que a escola precisa realizar suas avaliações e propor seus métodos de ensino, como retrata Cosson (2006):

Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2006, p. 23).

Assim, deixar que os estudantes escolham suas próprias leituras, em momentos adequados, pode ser um avanço, para que tenham mais proximidade e prazer com o ato de ler e, futuramente, não fiquem tão avessos à ideia de uma leitura pré-determinada pelo professor.

Ademais, Jurado e Rojo (2022) pontuam que, como as obras literárias estudadas na sala de aula são tiradas de sua circulação original para tornarem-se objeto de ensino, seu estudo é focado apenas nas figuras de linguagem usadas pelo autor e nas características estilísticas. Isso faz com que a prática da leitura literária não tenha o resgate da historicidade, que é essencial para a aprendizagem.

Por essa razão, é importante pensar em metodologias para o ensino da literatura, com o foco na leitura, de fato, dos textos. Cosson (2006) propõe uma Sequência Básica (SB) com esse objetivo, que é dividida em quatro passos, sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Para dar início à SB, a motivação deve ter um objetivo, como relata o autor, “aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois” (Cosson, 2006, p. 79).

O próximo passo é a introdução, constituída por apresentação da obra e do autor, mas vale ressaltar que a apresentação do autor não pode ser muito extensa, com muitos detalhes que não são necessários para a leitura do texto. Informações que são atreladas à obra são mais interessantes e produtivas nesse contexto. A apresentação, segundo Cosson (2006), pode conter também a parte física da produção, na qual o professor se atenta para a capa, as orelhas e outros elementos além do texto com os alunos. Até uma comparação de duas edições diferentes do mesmo livro é válida, já que os estudantes podem analisar os recursos visuais presentes.

O próximo passo é a leitura, que consiste em um acompanhamento por parte do professor da leitura que está sendo realizada:

Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2006, p. 62).

Nessa etapa, portanto, o educador deve orientar e motivar o estudante à leitura, estando disponível para escutar as dúvidas e comentários.

Por fim, o quarto passo é a interpretação, que se divide em momento externo e interno. O momento interno “não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação, como ver o filme ou assistir à minissérie na TV em lugar de ler o livro” (Cosson, 2006, p. 65). Resumindo, o momento interno é o momento em que o leitor entra em contato exclusivamente com a obra.

O momento externo da interpretação representa a construção de sentido em uma comunidade. No âmbito escolar, é necessário compartilhar a interpretação, pois assim:

os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (Cosson, 2006, p. 66).

O autor sustenta que não é necessário um grande evento na escola para que aconteça essa interpretação. O importante é ter um espaço dialógico entre professores e alunos, para que realizem uma reflexão, a partir da qual se sintam confortáveis para expressarem o que leram e como se sentiram durante a leitura. Dessa forma, é possível construir uma comunidade de leitores que usufrua e dialogue com a cultura literária.

Outro importante aspecto que deve ser levado em conta no ensino é que as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) estão muito presentes na sociedade, incluindo nas escolas, e esses recursos potencializam “as oportunidades de os aprendizes lidarem com a quantidade de informações disponíveis na rede, que, se bem utilizadas, poderão contribuir para a sua formação de maneira interativa e multidimensional” (Dias; Ferreira, Silva, 2019, p. 19). Tendo isso em mente, os professores devem ampliar o repertório de suas aulas, inovando nos gêneros e suportes usados, como afirma Antunes (2003):

Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor [...] que fica, passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como “passar” ou “aplicar” as noções que lhe ensinaram. Os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho. O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre (Antunes, 2003, p. 36).

Em outras palavras, é necessário pesquisar métodos de aprimorar o ensino, ouvir os alunos, perguntando-lhes o que gostam de ler, de assistir e de fazer e, com isso, gerar uma aula mais atrativa. Ao trabalhar textos multissemióticos na sala de aula, o professor cria a “possibilidade de uma articulação dos discursos que circulam nos espaços escolares com as práticas de linguagem realizadas no cotidiano social” (Dias; Ferreira, Silva, 2019, p. 29).

Ademais, Silva (2022) salienta que os livros e o cinema estão em constante diálogo, despertando o fascínio dos jovens por obras que são consumidas rapidamente e adaptadas para as telas, “como *Harry Potter*, *As Crônicas de Nárnia*, *A Saga Crepúsculo*, *O Senhor dos Anéis* e tantas outras obras publicadas” (Silva, 2022, p. 96). Diante desse fato, é desejável que as escolas incluam a tecnologia como recurso didático, já que permitirá o trabalho com textos multissemióticos, vídeos, músicas, filmes, *fanfics* etc.

À vista disso, abordaremos, em seguida, formas de introduzir a tecnologia no aprendizado de leitura.

2.1 Tecnologia aliada ao ensino de leitura

Silva (2022) afirma que a visão que a instituição escolar tem da literatura é diferente da noção que o leitor/aluno tem acerca do literário. Nesse sentido, o ensino tradicional de literatura no Ensino Médio, por exemplo, se limita aos cânones brasileiros, para que os alunos saibam os estilos de época, dados biográficos dos autores, traços teóricos dos gêneros e suas escolas (Cosson, 2006). Trabalhar somente com essas obras, porém, distancia os alunos das outras obras literárias, levando-os a pensar que apenas as tradicionais são importantes.

Dias, Ferreira e Silva (2019) explanam que a leitura varia de leitor para leitor, pois, além das suas individualidades, cada um tem uma experiência diferente, sente emoções distintas ao realizar a leitura. Adentrando no texto, o leitor o transforma e se transforma, recriando, assim, um novo texto, diferente do original.

Sendo assim, Dias, Ferreira e Silva (2019) vão lembrar que os textos multissemióticos podem incitar sentimentos,

pois cada leitor, em diálogo com o texto, se (trans)forma ao responder semanticamente ao objeto lido. Uma imagem, um movimento, uma palavra, um som etc. podem mobilizar a compreensão ativa do leitor, de modo diferenciado, uma vez que podem rememorar lembranças, incitar

provocações/reações, desembocar emoções, suscitar diálogos (Dias; Ferreira, Silva, 2019, p. 12).

Levando em conta o contexto atual em que vivemos, com as tecnologias marcando as interações, dinamismo e, como citado acima, os textos, Silva (2022) aponta que a literatura está em busca de encontrar formas de se adaptar a essa revolução tecnológica. Essa adaptação pode variar em

transformações dos gêneros literários diante dos novos suportes, seja nas relações entre autores-textos-leitores agora mediadas pelas mídias digitais. Leitores e autores deparam-se com hiperficção, ciberpoemas, fotopoesia, poesia digital, fanfics, blogs literários, além de uma série de novos espaços hipermidiáticos e discursivos para práticas de letramento literário (Silva, 2022, p. 100-101).

A autora ainda salienta que os jovens parecem navegar na *internet* apenas para fazer uso das redes sociais ou plataformas digitais, “como: Instagram, WhatsApp, Facebook, Twitter, TikTok, YouTube, Snapchat, além de outras ferramentas do ciberespaço que começam a concorrer com o tempo dos estudos, das leituras, das tarefas e das pesquisas escolares” (Silva, 2022, p. 99).

De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 29), costumávamos separar “as mídias em mídia impressa (jornais, revistas), mídia eletrônica (rádio, TV) e mídia digital (internet), embora a distinção possa estar ultrapassada pelo fato de que, hoje, tudo foi digitalizado (o impresso, o rádio, a TV etc.)”. Essa nova realidade, na qual os textos já não são mais essencialmente escritos, mas se compõem de uma pluralidade de linguagens (Rojo; Moura, 2019), traz o questionamento que é comum entre muitos professores a respeito de como ensinar literatura em meio ao extremo uso dessas plataformas digitais, em que a ficcionalização está sendo reconfigurada pelas tecnologias e os livros substituídos por *e-books* (Silva, 2022).

Em seu texto, a autora sugere que os professores incluam o dinamismo da cultura digital no ensino de literatura, combinando as práticas de leitura e letramento literário com as inovações tecnológicas. Para os alunos, sugere que sejam construídas comunidades de leitores de literatura nas redes sociais, fazendo com que se ampliem letramentos literários e práticas literárias em espaços virtuais de interação.

Cosson (2006) também aponta a importância dessa comunidade de leitores, pois, como já citado na seção 2, um espaço em que o educando pode fazer

comentários sinaliza a ele “a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário” (Cosson, 2006, p. 84).

Uma rede social que já possui uma comunidade literária é o *TikTok*, em que são disponibilizados perfis voltados para conteúdos literários, comunidade esta chamada de *BookTok*. Tendo em vista que os adolescentes estão substituindo os estudos por tempo na *internet*, por que, então, não utilizar essas redes para incentivá-los a lerem, já que demonstram interesse e estão bastante familiarizados com elas?

O *TikTok* é um aplicativo gratuito, organizado para que seus usuários criem, postem, comentem e compartilhem vídeos. Está disponível para sistemas *Android* e *iOS* e, segundo Smaniotto, Machado e Freitas (2021, p. 631), “essa plataforma foi apontada como o *app* mais baixado na *App Store*, superando o *Facebook* e o *Instagram* e encontra-se entre as mídias sociais mais acessadas no mundo”.

Qualquer pessoa pode se tornar produtor de conteúdo na rede social, e os usuários escolhem suas próprias preferências de assunto, compartilhando interesses em comum com outras pessoas, possibilitando, assim, que criem novas conexões, seguindo, curtindo, compartilhando e comentando em publicações de outros produtores de vídeos - os *TikTokers*. Para publicar os vídeos no *feed*, é necessário ter uma conta e, até o presente momento, os vídeos podem ter até 10 minutos.

Dentro do *TikTok*, há comunidades variadas, como os de dança, de esporte, de educação etc. O *BookTok* abrange a literatura e, por meio dele, “os usuários da mídia social criam vídeos para compartilhar experiências literárias, comentar seus títulos favoritos e sugerir novas leituras aos seus seguidores” (Pereira; Monteiro, 2022, p. 163).

Dessa forma, quem assiste ao vídeo tem um contato com o livro antes mesmo de realizar a leitura e, como os *BookTokers* utilizam de uma linguagem direcionada ao seu público e ferramentas do próprio aplicativo para engajar e incentivar seus seguidores, como as dublagens, análises e encenações de personagens do livro, geram nos espectadores “o desejo de ir ao encontro das literaturas” (Pereira; Monteiro, 2022, p. 163). É evidente que não podemos generalizar e dizer que todos que assistirem ao vídeo vão nutrir o desejo pela leitura do livro, já que podem apenas passar direto por ele, pulando para o próximo conteúdo que aparecerá em seu *feed*.

Os seguidores, entretanto, estão ativamente reagindo e interagindo com os vídeos, fazendo comentários para sugerirem algum conteúdo, discordando ou concordando com o produtor, adicionando sua própria interpretação nos comentários

ou até mesmo indicando uma obra para ser alvo da próxima produção do *BookToker*. Essa resposta dos seguidores mostra que, como o conteúdo é produzido de leitores para leitores (Vendas, 2022), os criadores desempenham um papel importante, impactando a forma como a geração atual busca suas leituras no ambiente digital (Pereira; Monteiro, 2022).

As livrarias também têm sentido o impacto do *BookTok*, que, segundo Thaís Matos (2021), no primeiro semestre de 2021, foram vendidos mais de 5 milhões de livros infantojuvenis. Algumas das obras que fazem parte desse número ganharam destaque no aplicativo e “conquistaram boas posições nas listas de editoras, livrarias e comércio eletrônico ao longo do ano” (Matos, 2021), por exemplo os livros *Teto para dois* (2019), de Beth O’Leary; e *Os sete maridos de Evelyn Hugo* (2019), de Taylor Jenkins Reid. Ademais, segundo Machado (2024), várias lojas físicas e digitais também possuem seções separadas para os livros que viram sucesso no *TikTok*.

Os autores também conseguem ver a repercussão que a comunidade literária gera e alguns até colocam agradecimentos especiais ao final do livro para o *BookTok*. Um exemplo disso é a autora Colleen Hoover, que escreveu:

Obrigada aos que fazem parte do BookTok e que ajudaram não apenas meus livros a alcançarem novos leitores, mas também os livros de muitos autores. O amor de vocês pela leitura tem criado novos leitores e ajudado todo o mercado editorial de muitas maneiras. É algo lindo de se testemunhar (Hoover, 2023, p. 367).

Vale ressaltar que, apesar de os livros terem mais de 300 páginas, não desmotivam os leitores e, segundo a autora Paula Pimenta, em entrevista ao G1:

livros de cultura pop [...] mudaram o mercado e influenciaram muitos jovens a lerem livros com muitas páginas, inclusive desmistificando a ideia que apenas conteúdos exclusivamente digitais chamam a atenção dos chamados *Gen Z*, geração que nasceu no final dos anos 1990 até meados de 2000 (Andrade, 2019).

A autora complementa ainda dizendo que, no início de sua carreira, houve editoras que não aceitavam seu livro por ser “muito grosso”, alegando que os jovens não leriam algo tão extenso. Hoje, a autora tem obras com mais de 500 páginas com leitores na faixa etária dos 12 anos (Andrade, 2019).

Outro ponto relevante é que os vídeos apresentam a possibilidade de serem revisitados quantas vezes forem necessárias pelos alunos, para que atinjam a compreensão, algo que não acontece em sala de aula, seja por conta do tempo de aula ou até mesmo timidez de certos estudantes (Smaniotto; Machado; Freitas, 2021).

Também há a vantagem de o *TikTok* ser uma ferramenta que “coloca os alunos diante da possibilidade de criar vídeos instrucionais para que o conhecimento seja construído de forma autônoma e criativa” (Monteiro, 2020, p. 18), ou seja, os educandos exploram conteúdos e transformam em algo original, estimulando o aprendizado e utilizando suas próprias experiências.

Portanto, levando em consideração que o vídeo do *BookTok* pode ser entendido como um gênero, há a possibilidade de trabalhá-lo dentro de uma Sequência Didática (SD), que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ela tem como principal objetivo auxiliar e preparar os alunos a dominar os gêneros para que eles possam fazer o uso mais adequado nas diversas situações do cotidiano. Assim como a SB, a estrutura da SD conta com quatro momentos, divididos em: apresentação da situação; produção inicial; os módulos e a produção final.

A apresentação da situação consiste em mostrar o que será feito na produção final, de duas maneiras. A primeira maneira trata de apresentar o gênero, o destinatário principal, qual o formato da produção e como será a divisão na turma. A segunda maneira aborda os conteúdos e a importância deles, para que os estudantes saibam com o que vão trabalhar dali em diante naquele gênero.

No momento da primeira produção, a turma vai tentar elaborar o primeiro texto, seja ele oral ou escrito, com base no que viram na apresentação da situação. Dessa forma, é possível para o professor observar as potencialidades dos alunos para ver o que já sabem e o que podem melhorar através dos módulos que virão, em outras palavras, é a partir da produção inicial que o professor adapta a SD para sua turma.

Durante os módulos, o professor vai tratar de “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 102). Cada módulo vai desenvolver uma capacidade necessária ao gênero escolhido e é preciso que se apliquem diferentes atividades que auxiliem na produção escrita ou oral, como o vocabulário que será utilizado, diálogo com base em outros exemplos e exercícios com foco na solução de possíveis problemas na produção. Unindo todas as informações adquiridas nos módulos, os alunos podem ir para a próxima etapa da SD, que é iniciar a produção final, colocando em prática os conteúdos vistos.

Os autores supracitados salientam que cada gênero necessita de um ensino adaptado a depender de suas características e que, dentro de uma SD, é preciso ter alternância entre atividades escritas e orais, para que os alunos possam dominar ambas as modalidades de produção e levar o aprendizado para a vida além da escola.

Marcuschi (2003) explana sobre essa variedade de atividades e analisa o meio de produção e a concepção discursiva de alguns gêneros textuais, que podem ter domínios mesclados. O autor apresenta o seguinte exemplo: “o caso dos textos de um noticiário televisivo. Trata-se de textos originalmente escritos que o leitor só recebe oralmente” (Marcuschi, 2003, p. 38).

Por extensão, podemos dizer que, sob esse aspecto, a notícia de TV se assemelha aos vídeos do *BookTok*, levando em consideração que ambos têm o meio de produção sonoro, mas a concepção discursiva escrita, ou seja, primeiro há um roteiro para que, posteriormente, seja oralizado.

Em um estudo sobre os desafios à proposta de produção de SDs, Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) fizeram uma adaptação à estrutura da SD criada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de maneira que ela ficasse mais adequada aos alunos. Sendo assim, as autoras não mantêm a produção inicial logo depois da apresentação da situação, pois consideram que os alunos podem demonstrar dificuldades. O que é proposto por elas é que haja, pelo menos, um módulo antes da produção inicial para que, assim, os discentes possam ter um contato com o gênero e seu uso.

Outra adaptação feita pelas autoras foi incluir a revisão e a reescrita na SD, pois acreditam “ser relevante que o/a professor/a retome os textos dos/as estudantes, ao mínimo, mais uma vez antes de chegar à produção final e circulação dos mesmos de acordo com o agir social orientador da SD” (Miquelante; Cristóvão; Pontara, 2020, p. 158).

Julgamos essas mudanças adequadas, já que podem tornar mais eficazes as produções finais dos alunos, uma vez que um contato com o gênero antes da produção inicial pode clarear a compreensão dos estudantes. Além disso, a revisão e a reescrita são passos importantes na construção da escrita, já que são atividades de reflexão, em que o aluno tem um papel ativo.

Na próxima seção, vamos utilizar a Sequência Básica de Cosson (2006) e a Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para organizar as atividades escolares em torno da leitura, com o intuito de analisar a obra literária

Fazendo Meu Filme 1: A Estreia de Fani e, a partir dela, produzir um vídeo para o *BookTok*.

A escolha dessa obra levou em consideração sua contemporaneidade e adequação, já que os livros da série *Fazendo meu Filme* contam com vários assuntos atuais, como amizades, paqueras, desafios escolares, relação familiar etc. Dessa forma, tal opção vai ao encontro do que propõem Jurado e Rojo (2022), ao evidenciarem a importância de trazer para a sala de aula gêneros com a temática juvenil.

3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO

A proposta de experiência com a leitura literária, destinada a estudantes do Ensino Médio, baseia-se, principalmente, nas orientações de Cosson (2006) e será relacionada à produção do gênero vídeo do *BookTok*. Para isso, propomos uma Sequência Didática (SD), aliando as perspectivas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020).

É importante dizer que o planejamento levou em conta as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento oficial do Ministério da Educação (MEC), criado com o intuito de nortear o ensino do país. O foco aqui foi na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais especificamente, com relação à leitura literária. A BNCC vê esse tipo de leitura como uma forma de desenvolver alunos com pensamento crítico, além de promover emoções e imaginação a partir das características estéticas das obras.

Assim sendo, a Base, em consonância com outros autores citados anteriormente, também coloca em relevo a discussão sobre as TDIC e indica a necessidade de que as instituições de ensino reconheçam a evolução da tecnologia para incluí-la como ferramenta de ensino. Isso pode tornar a aprendizagem mais dinâmica para os alunos, já que “os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (Brasil, 2018, p. 486).

Desse modo, o documento afirma que a escola deve permitir o acesso aos gêneros multissemióticos, tais como: “*post, tweet, meme, mashup, playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog, videominuto, political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros” (Brasil, 2018, 487) e orientar também sobre as novas ações e atividades que contemplam esses gêneros, como curtir, comentar, seguir/ser seguido, compartilhar, remixar etc.

Ademais, a BNCC também defende o trabalho com gêneros considerados juvenis, como HQs, filmes e animações baseadas em obras literárias, desde que não haja uma simples substituição da leitura pelas adaptações (Brasil, 2018).

Quanto à presença da tecnologia na escola, observamos, porém, uma contradição, visto que o governo brasileiro sancionou a Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que proíbe o uso do celular nas instituições de ensino públicas e privadas. Essa iniciativa conta com o apoio de muitos pais e responsáveis, alegando que o

aparelho é um empecilho ao rendimento dos alunos em sala de aula (Lopes, 2024). A divergência se dá justamente porque a BNCC, um documento governamental, defende o uso das tecnologias, desde que seja a favor do aprendizado dos estudantes.

É importante ressaltar, ainda, que não devemos ensinar apenas gêneros midiáticos e incentivar o uso dos celulares e da tecnologia. O que deve ser feito é trabalhar com uma diversidade de gêneros e suportes, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, considerando as quatro práticas de linguagem para que assim, seja possível trazer novas variações para a organização curricular (Brasil, 2018).

Tendo em mente essas orientações da BNCC em relação à leitura, fica visível que o ensino dessa prática deve ser sistematizado e organizado para que os estudantes sejam capazes de efetuar uma leitura profícua.

Na próxima seção, apresentamos nossa proposta de ensino, levando em conta as diretrizes da BNCC e as referências teóricas aqui utilizadas.

3.1 Proposta de ensino

A proposta a ser apresentada terá como foco principal o ensino de leitura literária para alunos de Ensino Médio. Entretanto é importante deixar evidente que, em um contexto real de sala de aula, pode haver divergências, dificuldades, falta de recursos, o que levará a alterações e adaptações no planejamento.

Levando isso em consideração, o quadro abaixo apresenta os dados introdutórios da proposta:

Quadro 1 – Dados iniciais do planejamento

Objetivo geral: produzir um vídeo para o <i>BookTok</i> , como forma de estimular a leitura literária de estudantes do Ensino Médio.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o romance <i>Fazendo meu Filme 1: a estreia de Fani</i>, da autora Paula Pimenta; • elaborar um roteiro para o vídeo, com base na leitura realizada; • gravar e disponibilizar o vídeo no <i>BookTok</i>.
Carga horária prevista: 6 aulas de 50 minutos.

Materiais e recursos didáticos a serem utilizados: textos multissemióticos, livro literário, quadro, giz, projetor, computadores, celulares (se forem autorizados) etc.

Público-alvo: alunos entre 14 e 17 anos de idade.

Forma de organização da turma: momentos individuais e momentos de atividades em grupo.

Avaliação: A professora analisará o desempenho dos estudantes quanto à leitura da obra e também quanto aos materiais produzidos, dando foco à criatividade e adequação do minirroteiro e originalidade do vídeo produzido. Também haverá autoavaliação por parte dos alunos, para que deem *feedbacks* sobre a experiência vivenciada.

Habilidades da BNCC:

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, videoclipe, videominuto, documentário etc.), [...] narrativas multimídia [...], para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP18) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros [...] (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, [...]).

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, [...] *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira aula, a SD será iniciada pela apresentação da situação de comunicação. A professora irá fazer a pergunta: “você conhece e/ou já viu vídeos do *BookTok*?”. A partir das respostas dos alunos, a professora irá apresentar o que é o *BookTok* com exemplos no projetor, bem como explicar conceitos relacionados, quem são os criadores e como a comunidade funciona.

Depois, na mesma aula, a docente apresentará o livro *Fazendo Meu Filme 1: a estreia de Fani*, da autora Paula Pimenta. Como metodologia para o ensino da leitura, a professora vai utilizar a SB, da qual o primeiro passo é a motivação. Nesse sentido, a docente deve orientar que os alunos façam a leitura da obra fora do horário de aula, para que, posteriormente, em grupos, criem um vídeo para o *BookTok* sobre o livro, destinado ao público jovem.

A introdução é o segundo passo da SB e também será feita nessa aula. Sendo assim, a professora vai mostrar as capas dos livros, já que possui duas edições diferentes, falar quem é a autora, de onde ela é e perguntá-los se conhecem o livro ou outras obras de Paula Pimenta.

A docente também poderá trabalhar com os estudantes as quatro estratégias de leitura de Kato (1995), que são: a) seleção: o leitor dá atenção para as informações mais relevantes do texto; b) antecipação: consiste no levantamento de hipóteses com base no que já viu do livro; c) inferência: em que é possível compreender as entrelinhas da obra, interpretando o implícito e d) verificação: nessa etapa, as hipóteses feitas são ou não confirmadas. A professora irá explicar cada uma delas, deixando evidente como elas podem ser aplicadas no momento que forem ler a obra em questão e também outras obras.

Na segunda aula, será feito o próximo passo da SB, que é o da leitura propriamente dita. Essa etapa consiste no acompanhamento da leitura dos alunos, auxiliando-os em possíveis dificuldades e instigando a continuarem o processo. Logo, esse passo perdurará por mais quatro aulas.

O primeiro módulo da SD também será realizado nessa aula, tendo em vista a adaptação de Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020) feita à SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou seja, foi adicionado um módulo antes da primeira produção, a fim de evitar muitas dificuldades dos alunos ao executarem seu primeiro roteiro.

Nesse módulo, a professora irá explicar e mostrar exemplos de minirroteiros que contemplem uma apresentação, um resumo ou resenha da obra em questão, de modo que essa tarefa influencie a leitura do livro.

Logo após, será feita uma introdução e, com ela, será colocada em prática a etapa “primeira produção” da SD, na qual será feito um roteiro, deixando evidente que vão utilizar esse gênero, mesmo que reduzido, para a criação do vídeo. A professora também dividirá a turma em grupos, os quais farão o vídeo final juntos, e explicará que precisarão de um planejamento, definindo, por exemplo, quem grava, quem edita, quem atua/aparece etc.

Como na SD o livro precisa ser lido para que se realizem as atividades, a etapa de leitura da SB será mantida na terceira aula, para que dê tempo de os discentes lerem todo o livro. Durante esse processo, é importante convidar a turma para diálogos sobre a obra (sem *spoilers*): o que estão achando até o momento, se estão lendo o livro físico ou *e-book* etc. Um diálogo que se pode fazer com os alunos é sobre o lugar em que o livro se passa, que é Belo Horizonte. A professora pode mostrar imagens das localidades que são citadas, como o Pátio Savassi e o Mineirão, pois, assim, os alunos podem visualizar com mais precisão e se sentirem imersos, próximos da obra.

Quanto ao segundo módulo da SD, o gênero resumo será revisado, uma vez que estará presente nos roteiros. De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), o resumo é uma produção a partir de uma outra obra, de autorias diferentes, sendo indispensável que tanto a voz do autor do resumo quanto a voz do autor do texto original estejam nitidamente demarcadas e separadas. Ademais, a partir da produção dele, é possível avaliar se o aluno soube interpretar, referenciar e parafrasear de forma correta. Por essa razão, a professora irá revisitar o gênero para que, na produção final, os alunos não tenham dificuldades para produzir o roteiro do vídeo sobre o livro lido.

Ainda no segundo módulo da SD, a quarta aula desenvolverá o último passo da SB, relacionado à leitura do livro, que é a interpretação, na qual se dá a materialização da interpretação feita. Compartilhar o que cada aluno analisou da obra

em sala é o ideal. Poderá haver uma discussão breve da história, deixando, porém, os alunos livres para que, na última aula, sejam avaliadas as produções finais, contando que eles terão colocado suas interpretações e impressões no vídeo.

Essa interpretação será necessária para a realização do terceiro módulo da SD, no qual será dada uma ênfase à parte de descrição da obra lida no roteiro, visto que o ato de descrever é uma característica importante no resumo, pois o assunto do vídeo é baseado em um livro lido. Consideramos esse módulo, porque Karlos-Gomes, Rodrigues e Pamplona (2023) observaram dificuldades dos alunos nessa parte descritiva em seu trabalho de SD com o *booktube* (Karlos-Gomes; Rodrigues; Pamplona, 2023).

Esse módulo, juntamente ao segundo, amenizará as possíveis dificuldades no momento de realização da produção do roteiro e do vídeo final.

Na quinta aula, a professora irá analisar o roteiro e, caso seja necessário, pedirá a reescrita de cada um, principalmente das partes mais inadequadas para o contexto, sugerindo ideias de trechos, de cenários ou alterações necessárias para atingirem o propósito do vídeo, mas deixando que a criatividade dos alunos se sobressaia. Essa retomada é essencial para o aprendizado e para aprimorar a produção final. A professora irá analisar também se compreenderam como resumir a obra para esse cenário do *BookTok*. Essa reescrita do roteiro será feita como tarefa de casa.

Já em relação à gravação do vídeo, a professora precisará pedir uma autorização na diretoria da escola e para os pais dos alunos para que liberem o uso de celulares apenas nesse momento, visto que o objetivo é ensinar as ferramentas do *TikTok* explicando sobre edição no próprio aplicativo:

(1) escolha da câmera de captura (frontal ou posterior); (2) velocidade de gravação; (3) filtros, que permitem controlar a tonalidade e a luminosidade do meio; (4) maquiagem, que possibilita modificar digitalmente a composição do personagem, como, por exemplo, branqueamento dos dentes, uso de base, rinoplastia, harmonização facial, etc.; (5) temporizador, o qual permite escolher que a gravação do vídeo inicie em 5 ou 15 segundos automaticamente e (6) flash (Smaniotto; Machado; Freitas, 2021, p. 633).

Além desses aspectos, a docente poderá orientar sobre cortes, transições e como adicionar textos ou legendas. Deverá ser levado em conta que alguns alunos podem saber como tais mecanismos funcionam, e outros não. Dessa forma, eles mesmos podem se ajudar e a professora também tirará quaisquer eventuais dúvidas. Cada grupo vai gravar o vídeo em seu *smartphone*, fora do horário de aula.

A última aula consistirá na produção final da SD, em que haverá a apresentação de cada grupo. Os alunos poderão comentar os vídeos dos colegas, elogiando os pontos fortes e sugerindo melhorias nos pontos mais frágeis. Após isso, a professora irá perguntar o que aprenderam com o *BookTok* e como foi o processo de adaptar a obra para essa plataforma.

Também serão incentivados a publicarem os vídeos nas próprias redes sociais ou em uma conta da escola e/ou da turma. Se a instituição não possuir essa conta, será um bom momento para criá-la. Os estudantes também serão motivados a dar continuidade à produção de conteúdos para o *TikTok* e ao hábito de ler, por exemplo, fazendo a leitura dos próximos livros de *Fazendo meu Filme*.

E, por fim, os alunos farão uma autoavaliação em sala, para que deem retorno sobre o que acharam da experiência, tanto de leitura quanto de ser um produtor de conteúdo. Já a professora fará a avaliação dos vídeos conforme a criatividade, adequação e originalidade dos vídeos fora do ambiente escolar.

Em suma, o objetivo das aulas foi mostrar que o *TikTok* não é uma simples rede social, mas é também uma ferramenta de aprendizado, podendo aprimorar as habilidades tecnológicas dos discentes e motivá-los a realizarem as tarefas previstas.

Esperamos que, com essa proposta, professores possam ver a tecnologia como aliada ao ensino, haja vista que os jovens estão sempre conectados. Esperamos também que alunos continuem buscando o *BookTok* para descobrirem novas obras para lerem, a fim de manterem a leitura como hábito de lazer, e não somente para cumprir atividades escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, mostramos uma possível forma de trabalhar a leitura literária de maneira mais atrativa para alunos do Ensino Médio, utilizando a tecnologia, mais especificamente, da rede social *TikTok* e sua comunidade literária, chamada de *BookTok*.

A partir da observação de alguns estudos que demonstraram que muitos jovens estão altamente conectados e deixando de lado certas práticas, como a leitura literária, torna-se evidente a necessidade de repensar como a literatura é apresentada para os adolescentes. Nesse sentido, este trabalho buscou uma possível forma de motivar os estudantes ao hábito de ler, por meio do *BookTok*.

Embora haja desafios a serem enfrentados na leitura literária, consideramos que o *BookTok* pode ser uma ferramenta que liga os adolescentes às obras, uma vez que seus produtores, os *BookTokers*, também são, em maioria, jovens e compartilham seus gostos, recomendando e apresentando várias obras e autores, de diversas maneiras. Além disso, pesquisas apontaram o sucesso da comunidade literária, haja vista os números de vendas de livros infantojuvenis e os comentários de autores que viram seus livros serem reconhecidos na rede social.

A proposta de ensino objetivou fazer com que os alunos lessem por completo o livro *Fazendo meu Filme 1: a estreia de Fani* e que pesquisassem como são os vídeos do *BookTok*, para que pudessem fazer sua própria produção. A partir disso, espera-se que os alunos mantenham o hábito de verem vídeos de *BookTokers* para conhecerem novas obras e que isso os motive a lerem com mais frequência, já que a leitura literária é de suma importância para a formação dos jovens.

Dessa forma, o ensino de literatura, por meio da comunidade literária, busca desenvolver novos leitores, para que eles passem a ter mais contato com os livros literários e o professor possa enfrentar o desafio que a era digital impõe nesse contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Amanda. **Paula Pimenta celebra o 'boom' da literatura jovem na 13^o Felit em São João del Rei**. São João del-Rei: G1, 20 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2019/09/20/paula-pimenta-celebra-o-boom-da-literatura-jovem-na-13o-felit-em-sao-joao-del-rei.ghtml>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2003. 186 p.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2000. 327 p.
- BRASIL. **Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Documento on-line.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. 144 p.
- DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, [S.l.], n. 51, p. 10-31, ago. 2019. ISSN 0104-0944. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7328>. Acesso em: 05 abr. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i51.7328>.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- HOOVER, Colleen. **Uma Segunda Chance**. 7. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2023, 368 p.
- JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. Cap. 6. p. 133-162.
- KARLO-GOMES, Geam; RODRIGUES, Maiara Coelho; PAMPLONA, Gustavo Justino. O *booktube* no ensino médio: uma proposta de Sequência Didática de Gêneros no contexto remoto. **Entretexos**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 213-233, 14 abr. 2023. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2023v23n1espp213-233>.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990, 120 p.

LOPES, Júlia. **Governo estuda envio ao Congresso de projeto para barrar celulares nas escolas**. [S. l.], 25 set. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/09/25/governo-planeja-proibir-uso-de-celulares-em-escolas#:~:text=A%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20do%20uso%20de,rede%20p%C3%ABlica%20quanto%20da%20privada>. Acesso em: 19 out. 2024.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino de Gênero. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 89–101, 2005. DOI: 10.5433/2237-4876.2005v8n1p89. Disponível em <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638/2940>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

MACHADO, Simone. **BookTok**: como TikTok está transformando jovens em leitores e autores em best-sellers. São José do Rio Preto: BBC News, 16 jan. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cek5e5mr3pdo>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATOS, Thaís. **'Booktok'**: onda de vídeos sobre livros no TikTok impulsionam obras de suspense e fantasia. [S. l.]: G1, 26 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/07/26/booktok-onda-de-videos-sobre-livros-no-tiktok-impulsionam-obras-de-suspense-e-fantasia.ghtml>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; PONTARA, Claudia Lopes. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 153–174, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1404. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. TikTok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Espírito Santo, v. 1, n. 2, p. 5-20, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PEREIRA, Alexandre André Santos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. BookTok: Uma estratégia de incentivo à leitura no TikTok. **Temática**, Paraíba, v. 18, p. 158-173, 21 set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/64157/36038>. Acesso em: 22 out. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PIMENTA, Paula. **Fazendo meu Filme: a estreia de Fani**. 16. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014, 336 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Ivanda Maria Martins. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. Cap. 4. p. 77-115.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SMANIOTTO BARIN, Claudia; MACHADO ELLENSOHN, Ricardo; FREITAS DA SILVA, Marcelo. O uso do TikTok no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 630–639, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.110306. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/110306>. Acesso em: 29 out. 2024.

VENDAS, Brenda Lima. A influência do booktok na mudança de hábito de leitura dos jovens durante a pandemia. **Anais de Resumos Expandidos do Seminário Internacional de Pesquisas em Miatização e Processos Sociais**, [S.l.], v. 1, n. 5, nov. 2022. ISSN 2675-4169. Disponível em: <https://midiaticom.org/anais/index.php/seminario-miatizacao-resumos/article/view/1525>. Acesso em: 20 nov. 2024.