

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLin)**

**DAYANA JUNQUEIRA AYRES**

**O POTENCIAL DO GÊNERO BOOKTUBE PARA A AMPLIAÇÃO DOS  
LETRAMENTOS DIGITAL, LITERÁRIO E ORAL**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA  
2024**

**DAYANA JUNQUEIRA AYRES**

**O POTENCIAL DO GÊNERO BOOKTUBE PARA A AMPLIAÇÃO DOS  
LETRAMENTOS DIGITAL, LITERÁRIO E ORAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística.

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso.

Orientadora: Márcia Helena de Melo Pereira.

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2024**

A98p	<p>Ayres, Dayana Junqueira. O potencial do gênero <i>booktube</i> para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral. / Dayana Junqueira Ayres; orientadora: Márcia Helena de Melo Pereira. – Vitória da Conquista, 2024. 267f.</p> <p>Tese (doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024. Inclui referência F. 241 – 253.</p> <p>1. Tecnologias Digitais. 2. <i>Booktube</i>. 3. Letramento digital. 4. Sequência didática. I. Pereira, Márcia Helena de Melo (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III</p> <p style="text-align: right;">CDD: 372.4</p>
------	---

Catalogação na fonte: *Juliana Teixeira de Assunção* — CRB 5/1890  
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**Título em inglês:** The potential of the booktube genre to improve digital, literary, and oral literacies

**Palavras-chave em inglês:** Speech genre. Digital technologies. BookTube. Didactic sequence. Digital literacy.

**Área de concentração:** Linguística

**Titulação:** Doutora em Linguística

**Banca examinadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Helena de Melo Pereira (Presidente – Orientadora); Prof. Dr. Adilson Ventura (UESB), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Viana Sousa (UESB), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Dolores Fernandes Biavati (UFSJ) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliete Correia dos Santos (UFCEG) – Membros Titulares

**Data da defesa:** 7 de agosto de 2024.

**Programa de Pós-Graduação:** Programa de Pós-Graduação em Linguística.

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0009-0007-6449-2242>

**Lattes ID:** <http://lattes.cnpq.br/0299484585941002>

DAYANA JUNQUEIRA AYRES SILVA

**O POTENCIAL DO GÊNERO BOOKTUBE PARA A AMPLIAÇÃO DOS  
LETRAMENTOS DIGITAL, LITERÁRIO E ORAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Data da aprovação: 07 de agosto de 2024.

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Márcia Helena de Melo Pereira  
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Ass.: Márcia Helena de Melo Pereira

Profa. Dra. Valéria Viana Sousa  
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: Valéria Viana Sousa

Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva  
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: Adilson Ventura da Silva

Profa. Dra. Nadia Dolores Fernandes Biavati  
Instituição: UFSJ – Membro Titular

Ass.: Nadia Dolores Fernandes Biavati

Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos  
Instituição: UFCG – Membro Titular

Ass.: Eliete Correia dos Santos

A Deus, pela fé que me mantém viva.

Aos meus amores: Gabriel e Raul. Este nascido no dia 16 de outubro de 2021, um anjo lindo que trouxe luz e esperança nos dias mais obscuros. E aquele, um garoto fenomenal, que ilumina o meu viver desde abril de 2016. Para ambos, que cresçam em estatura e sabedoria.

Em solidariedade, às famílias, amigos e colegas de pessoas que morreram em decorrência da **pandemia** de covid-19.

Às amigas educadoras (*in memoriam*), Maria Antonieta Tigre e Vera Lacerda, que sempre me apoiaram na concretização deste sonho.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde tudo começou: ingressei como estudante de Letras; fui selecionada como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); graduei-me em Letras Vernáculas e recebi o título de mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL). Foram 15 anos de muitas trocas e experiências: participação em eventos, viagens, acompanhamento de editais e publicações, participação em seleções e muitas trocas de conhecimento e vivências. A minha relação com cada um de vocês – ex-colegas calouros e veteranos, ex-colegas de turma, ex-colegas pibidianos, ex-professores e demais servidores da instituição – que cruzou o meu caminho, no decorrer desses anos, emoldurou a minha subjetividade e meu modo de pensar e agir no mundo: obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela oportunidade de realização da minha formação em nível de doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

À minha orientadora, Márcia Helena de Melo Pereira, a quem devo agradecimentos por ter sido minha professora na graduação e lá ter me enxergado e me motivado a publicar meu primeiro artigo em uma revista de Qualis B2. A ela, que faz jus ao título de ORIENTADORA, por ser uma pessoa extremamente competente, disciplinada, ética, empática, exigente e ter tantas outras qualidades que não caberiam nesse limitado espaço. Uma frase atribuída ao cientista Albert Einstein diz que “se as abelhas desaparecerem da face da Terra, a humanidade terá apenas mais quatro anos de existência. Sem abelhas não há polinização, não há reprodução da flora, sem flora não há animais, sem animais, não haverá raça humana”. Comparo-te, então, professora, a uma abelha rainha do campo acadêmico, sem a qual não há organização nem motivação; não há construção do conhecimento e/ou publicações; não há orientandos e, conseqüentemente, não há pesquisa de qualidade e não se formam mestres e doutores. Márcia Helena, és como uma verdadeira abelha-rainha, que trabalha arduamente para manter a ordem da colônia, sem, todavia, deixar de produzir mel. Agradeço-lhe por ter me recebido em sua colmeia. Assim como uma abelha-operária, fui sua aprendiz e tenho (muito) orgulho disso. Em dias amargos, com sabedoria, paciência e doçura, a senhora me conduziu até as mais belas flores, onde pude me reenergizar. À senhora, que jamais me permitiu desistir; que, certa vez, me fez ligar a câmera, para olhar em meus olhos, e, naquela ocasião, me motivou a deixar o

desânimo de lado, segurou-me pelas mãos e ficou ali comigo, na sala do *Meet*, enquanto eu escrevia parágrafo por parágrafo, para me mostrar que eu era/sou capaz. À senhora, responsável por me ensinar muito sobre muitas coisas (dialogismo, enunciado, amizade, empatia, resiliência e humanidade), MEU MUITÍSSIMO OBRIGADA! Agradeço a Deus pela sua presença em minha vida.

Aos membros das Bancas de Qualificação, Adilson Ventura e Nádia Biavati, pelas contribuições que foram significativas para os encaminhamentos da tese. Vocês foram demais! A vocês e às professoras Valéria Viana e Eliete Correia, obrigada por terem aceitado o convite de participar da minha banca de defesa: é uma honra ter meu trabalho lido por vocês!

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística, por contribuírem para minha formação como pesquisadora.

A todos que participaram da pesquisa como sujeitos, meus ex-alunos, obrigada. Sei o quanto a pandemia do covid-19 afetou a rotina e o emocional de vocês, e, mesmo assim, com bravura, permaneceram comigo até o final. Desejo que alcem voos cada vez mais altos e ultrapassem todas as barreiras que possam surgir. Amo vocês!

Ao grupo de pesquisa, *Círculo do Texto em Diálogo*, pelas inúmeras trocas. Especialmente, aos meus colegas, coautores e AMIGOS que me cativaram: Ana Claudia Azevedo, Filipe Guerra e Marina Pinchemel. Tenho inúmeros motivos para louvar a Deus pela vida de vocês, pessoas extremamente amáveis e muitíssimo competentes, que facilitaram muito o processo de escrita desta tese. Agradeço pela amizade, pelas palavras de força, pela paciência, pela parceria e por me ajudarem com ótimas sugestões, visando à busca pela excelência e por um trabalho coerente. Sem vocês, certamente, eu não teria chegado até aqui.

A Ana Claudia Oliveira Azevedo, Aninha, essa potência da Linguística, que admiro muito e agradeço por simplesmente existir. Tê-la como coautora de vários artigos e capítulos, advindos desta tese e, ainda, contar com suas contribuições e revisões, é um presente enviado dos céus. Você foi peça-chave para a concretização desta tese. Na arquibancada da vida, eu sempre estarei na primeira fileira torcendo por você! Gratidão.

À doutora Jacqueline Sena, quero lhe agradecer pelos cuidados prestados durante todo este tempo. Seu cuidado vai além do tratamento físico, atingindo o emocional e o espiritual. Você é uma profissional exemplar. Feliz de quem tem a alegria de ser acompanhada por você. Obrigada.

Aos diretores, coordenadores e amigos do Colégio Sêneca, da UNIFTC e da Escola Estadual Deputado João de Almeida – especialmente a Antonio Landulfo, Isamary Roberta, Jeania Lima e José Leonardo; Airá, Cezar Sarly, Daniela Vidal e Ritinha; Neia, Nicinha,

Patrícia Andresen, Marcela Cabral, Solange, Valdilene, Vanessa Lopes, Viviane e Wedma – pela compreensão e por me ajudarem a conciliar trabalho com estudo. Sem a ajuda de vocês, eu não conseguiria “nem a pau”.

Aos meus novos amigos, que tornaram a minha estada em Pedra Azul–MG mais agradável: Cris, Danilo, Neia, Nicinha, Pastora Edileuza, Pati, Rithely, Wedma e Wstene.

Aos meus velhos amigos – Prof.<sup>a</sup> Cida Lima, Prof.<sup>a</sup> Denise Aparecida, Dododi, Dons Célia, Dona Jane, Daniela Silveira, Luana Coelho, Prof.<sup>a</sup> Ester Figueiredo, Família Bergamo, Irmãs Guimarães, Gisele Silveira, Gustavo Ramos, Isamary Roberta, Karla Moreno, Leylane Ladeia, Lillia Campos, Lorena Mota, Luanna Andrade, Luciene Almeida, Luma Rocha, Missilene Terto, Sueli Rocha e Tia Sônia. Obrigada por não soltarem as minhas mãos, mesmo estando longe.

A Roberto Pereira, vulgo Bettu Buzina, por sempre emanar boas energias, irradiar muita alegria e liberar palavras de ânimo. Seu modo de vida é contagiante e dá grande vigor ao que está sem forças. Feliz de quem tem o privilégio de conviver com você! Obrigada pela paciência, companheirismo e amizade.

Àqueles familiares que sempre estiveram na torcida para que tudo desse certo, especialmente à minha tia Kekeu e ao meu tio Dó, por investirem neste sonho e o apoiarem.

Ao meu padrasto, André Cardoso, Andrezão, por sempre estar ao lado da nossa família, chorando nossas lágrimas, comemorando nossas conquistas e acreditando no meu potencial.

Aos meus padrinhos, Aparecida e Washington, por me apoiarem, me encorajarem e sempre doarem o melhor afeto que uma afilhada pode ter.

À minha avó, Rita, por me amar. Quantas vezes eu entrei, às pressas, em sua casa só para buscar a melhor farofa do mundo, e, em todas elas, a senhora nunca deixou de me dizer que eu iria “vencer”, pois eu era guerreira? Obrigada, vó, por todo amor e compreensão.

Ao meu pai, Francisco Xavier, e aos meus irmãos, Dalbert e Deyvison, por sempre me colocarem “lá em cima” e terem orgulho de mim, repetindo diversas vezes que eu (já) era uma doutora.

À minha mãe, Janete L. Junqueira Ayres, por ser, abaixo de Deus, a BASE de tudo que sou e conquistei até hoje. A senhora é meu maior exemplo de força, responsabilidade, determinação e resiliência. **TE AMO!**

Por tudo isso e muito mais, agradeço ao meu *Aba* Pai, minha âncora, por ser a minha força e o meu sustento no decorrer da minha vida, não permitindo que as dificuldades enfrentadas impedissem o meu caminhar na jornada de muitos estudos e desafios.

## RESUMO

O objetivo desta tese é investigar se o uso do gênero *booktube* na escola pode ampliar os letramentos digital, literário e oral de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Embasamos este estudo nos postulados do Círculo de Bakhtin, principalmente no que concerne ao conceito de gênero discursivo, e em pesquisas brasileiras das áreas de Linguística Textual e Linguagens e Tecnologias, em especial na noção de multimodalidade, nas discussões sobre suporte textual e (novas) mídias, bem como nos conceitos de letramento(s) digital, literário e oral. Optamos por um estudo do tipo descritivo, visto que pretendemos descrever o funcionamento do gênero *booktube*, com abordagem metodológica de natureza pesquisa-ação, já que atuamos no campo da(s) prática(s) e necessitamos estar em contato com os sujeitos da pesquisa. Nesse contexto, para a produção dos dados, aplicamos uma sequência didática inspirada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para seis estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola particular de uma cidade do interior da Bahia, a fim de que eles produzissem seus próprios *booktubes*. Durante o desenvolvimento dessa atividade, acompanhamos e orientamos esses alunos em cada fase da sequência didática. Os dados coletados nos permitiram analisar e problematizar o potencial desse gênero advindo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino-aprendizagem, a partir de um contexto real de produção. A análise dos dados mostrou que o *booktube* é um gênero discursivo que proporciona aos estudantes experiências que contribuem para a ampliação dos seus letramentos, inclusive do letramento digital, tornando-os protagonistas de suas aprendizagens, de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, como sugere a BNCC, além de desenvolver a habilidade de construir argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis, identificando a procedência delas. Em contrapartida, observamos alguns empecilhos, tais como: (1) A intangibilidade digital, já que, mesmo na rede privada de ensino, onde esperamos encontrar estudantes com melhores condições sociais, nos deparamos com estudantes com aparatos tecnológicos limitados e (2) A dificuldade em adaptar as estratégias pedagógicas ao contexto de ensino remoto. Apesar disso, compreendemos que o gênero *booktube* tem potencial para ampliar as competências dos estudantes no tocante aos letramentos digital, literário e oral, mas que há desafios para a sua aplicabilidade.

## PALAVRAS-CHAVE

Gênero discursivo; Tecnologias Digitais; *Booktube*; Sequência didática; Letramento digital.

## **ABSTRACT**

This doctoral dissertation aims to investigate whether using the BookTube genre in schools may improve secondary school students' digital, literary, and oral literacies. This study is based on Bakhtin Circle's premises about speech genres and on Brazilian Text Linguistics and Applied Linguistics research that discuss the notions of multimodality, text support, and new media, including digital, literary, and oral literacies. This is a descriptive study since we intended to describe how the BookTube genre works. We used a research-action approach because we performed teaching practices that demanded contact with subjects. To produce data, we applied a didactic sequence, inspired by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), to six secondary school students from a private school in Bahia so that they could produce their own BookTube videos. During this activity, we monitored and advised the students in every step of the didactic sequence. The data allowed us to analyze and problematize the potential of BookTube – which arises from digital information and communication technologies – in teaching and learning within a real production context. The data analysis showed that the BookTube genre provides experiences that help improve students' literacies, including the digital one. This improvement turns students into protagonists of their learning process in a critical, significant, reflexive, and ethical way, as suggested by the Brazilian National Common Curricular Base. It also helps students develop the ability to argue based on facts, data, and reliable information, by identifying their source. However, we observed some obstacles. One of them is digital intangibility since, even in a private school – where we expect to find wealthier students –, we encountered students with limited technology resources. The other obstacle was the difficulty in adapting teaching strategies to remote classes. Nevertheless, we highlight BookTube's potential to improve students' competencies concerning digital, literary, and oral literacies, despite the challenging applicability.

## **KEYWORDS**

Speech genre; Digital technologies; BookTube; Didactic sequence; Digital literacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Elementos da teoria bakhtiniana nos gêneros discursivos das TDIC.....	48
<b>Figura 2</b> – Comunicado do canal <i>Leituras da Deni</i> no <i>booktube</i> sobre <i>O Mágico de Oz</i> .....	62
<b>Figura 3</b> – Comunicado do canal <i>Leituras da Deni</i> no <i>booktube</i> sobre <i>Peter Pan</i> .....	62
<b>Figura 4</b> – Vinheta com imagens em movimento, nome do canal e o título da obra <i>booktubializada</i> .....	67
<b>Figura 5</b> – Exemplo de efeito de transição <i>fade</i> para preto utilizado na mudança de tópicos do <i>booktube</i> <i>O Mágico de Oz</i> no canal <i>Leituras da Deni</i> .....	71
<b>Figura 6</b> – Momento em que a <i>booktuber</i> Deni muda o livro de mãos para demarcar a mudança de tópicos.....	72
<b>Figura 7</b> – Vinheta em movimento utilizada por Mel Ferraz para demarcar mudança de tópicos .....	72
<b>Figura 8</b> – Interação verbal escrita realizada entre a <i>booktuber</i> Deni e o público do seu canal .....	74
<b>Figura 9</b> – Interação verbal escrita realizada entre a <i>booktuber</i> Mel Ferraz e o público do seu canal.....	75
<b>Figura 10</b> – Processo de letramento oral .....	95
<b>Figura 11</b> – Linha do tempo das principais legislações pedagógicas que vigoraram desde a Constituição Federal de 1988 .....	100
<b>Figura 12</b> – Estrutura de base de uma sequência didática .....	119
<b>Figura 13</b> – Estrutura de base da sequência didática deste trabalho.....	121
<b>Figura 14</b> – Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil: quem influenciou o seu gosto pela leitura? – Amostras 2011 (5.012) / 2015 (5.012) / 2019 (8.076).....	141
<b>Figura 15</b> – Roteiro de <i>booktube</i> apresentado à professora pelo trio de estudantes da sala de aula nº 1 .....	159
<b>Figura 16</b> – Roteiro de <i>booktube</i> apresentado à professora pela dupla de estudantes da sala de aula nº 2 .....	159
<b>Figura 17</b> – Roteiro do <i>booktube</i> produzido pela Dupla nº 2 .....	188
<b>Figura 18</b> – Semiose verbal escrita utilizada no <i>booktube</i> sobre <i>A Mala de Hana</i> , produzido por S. M. e G. S. ....	192
<b>Figura 19</b> – Vinheta de abertura do <i>booktube</i> de S. M.....	193
<b>Figura 20</b> – Postura do estudante S. M. durante a gravação do <i>booktube</i> sobre <i>A Mala de Hana</i> .....	193

<b>Figura 21</b> – Gestualidade utilizada pelo estudante S. M. durante a gravação do <i>booktube</i> sobre <i>A Mala de Hana</i> .....	194
Figura 22 – Encenação feita no <i>booktube</i> de Mel Ferraz .....	198
<b>Figura 23</b> – Encenação feita no <i>booktube</i> de J. C.....	198
<b>Figura 24</b> – Gestualidade utilizada pelo estudante J. C. no <i>booktube</i> sobre <i>A Mala de Hana</i> .....	201
<b>Figura 25</b> – Gestualidade e legenda escrita utilizada pelo estudante J. C. em conjunto com a modalidade verbal oral .....	203
<b>Figura 26</b> – Edição de vídeo inserida pelo estudante J. C. com a finalidade de complementar a sua fala e gestualidade .....	203
<b>Figura 27</b> – Exemplos de recursos multimodais (escritos, gestuais e visuais) utilizados por J. C. para complementar sua fala .....	204
<b>Figura 28</b> – Parte 1 da resenha escrita elaborada pela estudante C. M. antes de gravar o <i>booktube</i> .....	208
<b>Figura 29</b> – Parte 2 da resenha escrita elaborada pela estudante C. M. antes de gravar o <i>booktube</i> .....	209
<b>Figura 30</b> – Captura de tela da postagem do perfil de <i>Facebook Espaço da Sétima Arte</i> sobre uma cena do filme <i>Trem noturno para Lisboa</i> .....	210
<b>Figura 31</b> – Trecho do filme <i>Trem noturno para Lisboa</i> .....	211
<b>Figura 32</b> – <i>Script</i> do <i>booktube</i> produzido pela Dupla nº 2 .....	218
<b>Figura 33</b> – Print de tela da vinheta em movimento inserida pelos estudantes da Dupla nº 2 no <i>booktube</i> sobre <i>A Menina que Roubava Livros</i> . .....	219

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Conteúdo temático dos <i>booktubes</i> analisados .....	55
<b>Quadro 2</b> – Construção composicional da produção audiovisual dos <i>booktubes</i> analisados ..	57
<b>Quadro 3</b> – Construção composicional da descrição dos <i>booktubes</i> analisados .....	58
<b>Quadro 4</b> – Estilo: unidades (multi)semióticas dos <i>booktubes</i> analisados.....	64
<b>Quadro 5</b> – Construção composicional dos roteiros de <i>booktubes</i> dos estudantes .....	160
<b>Quadro 6</b> – Estilo do <i>booktube</i> elaborado pela dupla S. M. e G. S.....	191

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

A. C.	Anderson Costa
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
C. M..	Carla Maria
CERN	Centro Europeu de Pesquisas Nucleares
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GNL	Grupo de Nova Londres
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
G. S.	Gilberto Santos
HTML	<i>HyperText Markup Language</i> (Linguagem de Marcação de Hipertexto)
HQ	História em quadrinhos
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INEST	Índice Escola Transformação
J. A.	João André
J. C.	João Carlos
MEC	Ministério da Educação
MCs	Marcadores Conversacionais
MPEG	<i>Moving Picture Experts Group</i>
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> (Ambiente de aprendizagem modular orientado ao objeto)
NEL	Novos Estudos do Letramento
NLS	<i>New Literacy Studies</i> (Novos Estudos em Letramento)
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
S. M.	Sávio Moura

TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
VEDA	<i>Vlog Every Day in April (Vlog todos os dias em Abril)</i>
VLOG	<i>Videoblog</i>
VLOGMAS	<i>vlog (videoblog) + Christmas/ X-Mas (Natal)</i>
Wi-Fi	<i>Wireless Fidelity</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>17</b>
<b>2 MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS DOS TEXTOS .....</b>	<b>24</b>
2.1 Avanços tecnológicos e sociedade conectada.....	24
<b>3 O GÊNERO BOOKTUBE SOB A ÓPTICA DE UMA ATUALIZAÇÃO DA TEORIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....</b>	<b>37</b>
3.1 Pressupostos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso .....	37
3.2 Gêneros discursivos do ambiente digital .....	46
3.3 Sobre a noção de suporte e (novas) mídias.....	49
3.4 <i>Booktube</i> : Gênero discursivo do ambiente digital .....	53
<b>4 (MULTI)LETRAMENTOS E BNCC: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....</b>	<b>77</b>
4.1 (Multi)letramentos: uma das possibilidades de letramento(s) .....	77
4.1.1 <i>Letramento digital</i> .....	82
4.1.2 <i>Letramento literário</i> .....	86
4.1.3 <i>Letramento oral</i> .....	92
4.2 BNCC e o uso do gênero <i>booktube</i> em sala de aula. ....	98
<b>5 PESQUISA-AÇÃO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO.....</b>	<b>113</b>
5.1 Aspectos éticos da pesquisa.....	113
5.2 Tipo de pesquisa .....	116
5.3 Participantes da pesquisa.....	117
5.4 Procedimentos teórico-metodológicos.....	118
5.5 Coleta e análise de dados .....	123
<b>6 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>125</b>
6.1 Primeira fase: desafios para pensar o agora e o futuro .....	125
6.1.1 <i>Dos contratempos do ensino remoto às aprendizagens construídas</i> .....	126
6.1.2 <i>O comprometimento dos participantes da pesquisa e a adaptação ao ensino remoto</i> .....	134
6.1.3 <i>Desafios para a formação do hábito de leitura (literária) dos estudantes</i> .....	137
6.2 Segunda fase: Desvendando o gênero <i>booktube</i> .....	143
6.3 Terceira fase: Organizando a elaboração do gênero <i>booktube</i> no contexto das práticas escolares.....	155

<b>6.4 Quarta fase: as negociações estabelecidas pelos estudantes durante o processo de produção do gênero <i>booktube</i> .....</b>	<b>165</b>
<b>6.4.1 Utilizando o site de buscas Google como fonte de pesquisa .....</b>	<b>172</b>
<b>6.5 Quinta fase: apreciação valorativa dos <i>booktubes</i> produzidos.....</b>	<b>185</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>230</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) .....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>260</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>265</b>
<b>ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP .....</b>	<b>265</b>

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm recriado as experiências humanas na sociedade, e seus recursos têm proporcionado diferentes práticas sociais, de modo que a cultura digital já ocupa grande parte da nossa vida: agora, as mídias digitais e a internet não são exclusividade da tela do computador, elas passaram a habitar a palma de nossas mãos. O uso de aparelhos como *smartphones*, *tablets* e *smartwatches* nos permite adentrar em outros espaços – como bancos, bibliotecas, ruas, restaurantes, escritórios etc. – e desempenhar, de forma cômoda, várias funções, tais como pagamento de contas, leitura de livros, acompanhamento do trânsito em tempo real, compras, obtenção de informações referentes ao clima e à temperatura, realização de pedidos de alimentação ou transporte, tomada de decisões do âmbito profissional, entre tantas outras funcionalidades possíveis quando se possui acesso à internet.

Em 1967, Marshall McLuhan já discutia as mudanças no âmbito da tecnologia. Segundo o autor, com elas, “[...] somos forçados a reconsiderar e reavaliar praticamente todos os pensamentos [...] Tudo está mudando – você, sua família, sua educação, sua comunidade, seu trabalho, seu governo, suas relações com ‘os outros’” (McLuhan, 1967, p. 8). Essa revolução digital é mais perceptível ainda no caso das TDIC mais recentes, já que tais mudanças continuam ocorrendo em ritmo acelerado e impactando, também, a linguagem e as práticas comunicativas. Segundo Soares (2002), devido às recentes tecnologias digitais, estamos vivenciando um momento de novas modalidades de práticas de leitura e escrita, isto é, de novos letramentos.

Em sala de aula, por exemplo, até pouco tempo atrás, a utilização de celular era proibida, porque seu uso estava relacionado à falta de atenção e à distração dos alunos. Porém, uma vez que vivemos em uma sociedade ditada pelas relações virtuais representadas nas telas de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, “o movimento em direção aos ambientes eletrônicos rapidamente começou a revolucionar as práticas de sala de aula e os gêneros” (Trupe, 2002, p. 1); esse movimento, portanto, não poderia ficar indiferente ao ambiente escolar.

Atualmente, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica – prevê o uso de tecnologias digitais em sala de aula com o objetivo de que os alunos as utilizem de maneira crítica e responsável ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018). Portanto, cabe, também, ao componente Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes

experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, inclusive o digital, de modo que eles sejam protagonistas de suas aprendizagens e que possam construir seus projetos de vida, participando criticamente das diversas práticas sociais permeadas e constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Nesse sentido, as TDIC precisam adentrar na sala de aula, não somente por necessidade do contexto social em que estamos imersos, mas também por exigência de um dos documentos normatizadores das práticas de ensino: a BNCC. Segundo esse documento, a integração das ações escolares aos recursos e gêneros digitais é fundamental para a formação dos alunos enquanto cidadãos críticos nas diversas práticas sociais (Brasil, 2018).

Questões relativas às TDIC estão presentes nesse documento desde a sua introdução; por isso, ao abordar o componente curricular Língua Portuguesa, justifica-se o porquê de, na BNCC, dedicar-se mais espaço à discussão de aspectos relativos aos novos letramentos e à cultura digital. Segundo o documento, essa escolha se deve “[...] tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda *a primazia da escrita e do oral*<sup>1</sup>” (Brasil, 2018, p. 69, grifo nosso). Assim, considerando a necessidade de que o uso dos aparatos tecnológicos, bem como os gêneros discursivos advindos desse contexto, se integre às práticas de ensino e aprendizagem no contexto escolar, desenvolvemos este estudo, a fim de investigar as potencialidades do *booktube* – gênero discursivo nativo da cultura digital – para as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral.

Foi pensando nas mudanças oriundas das tecnologias digitais que nos interessamos por desenvolver uma pesquisa que abrangesse a caracterização e as potencialidades de um gênero

---

<sup>1</sup> Em relação ao trecho destacado, insta esclarecermos que discordamos da BNCC, pois, seguindo a linha de raciocínio de Marcuschi (1997), assim como as relações entre oralidade e escrita não podem ser consideradas de forma dicotômica – já que cada modalidade tem suas especificidades e nenhuma delas possui lugar de primazia –, também entendemos que as relações entre a escrita, a oralidade e as outras linguagens, de igual modo, cooperam para a significação. Isso quer dizer, portanto, que, nas práticas sociais contemporâneas, não há um modo de linguagem que ocupe lugar de vantagem em detrimento dos demais. Marcuschi (2008) argumenta que a distinção entre fala e escrita não deve ser baseada em uma dicotomia simplista. Em vez disso, ele propõe um continuum tipológico, que leva em conta a relação entre práticas de produção textual, contexto, interação e cognição, e como estes elementos se manifestam em diferentes gêneros textuais.

nativo<sup>2</sup> das tecnologias digitais para as atividades de leitura e escrita no âmbito educacional: o *booktube*<sup>3</sup>. Com a popularização do *YouTube*, vários canais de criação e compartilhamento de conteúdo sobre temas diversos foram criados, dentre os quais originou-se um nicho denominado *booktube*, composto por pessoas denominadas *booktubers*, interessadas em falar sobre suas leituras literárias, descrevendo-as e indicando-as ou não aos seus espectadores (Silva, V., 2019).

Então, compreendemos o *booktube* como um gênero discursivo nativo do ambiente digital que, se utilizado durante as práticas de ensino e aprendizagem da área de Linguagens, pode contribuir não somente para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas, mas também para o *aprimoramento* dos processos de letramento digital, literário e oral dos alunos. Por meio desse gênero, os estudantes podem compartilhar suas impressões críticas a respeito da leitura literária, de maneira ética e responsável, conforme postulam as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), valendo-se de habilidades operacionais de utilização de ferramentas digitais para produzir textos que contenham diferentes modalidades de linguagem, inclusive a oral.

Por acreditar que, com as TDIC, é possível fomentar aulas mais significativas e que instiguem o alunado para o protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola, surge a presente pesquisa, que tem como preocupação responder à seguinte pergunta:

- O trabalho com o gênero *booktube* pode ampliar os *letramentos digital, literário e oral* de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Para tentar responder a essa pergunta, partimos da seguinte hipótese:

- O *booktube* é um gênero advindo das TDIC com grande potencial de aprimoramento dos letramentos digital, literário e oral. A sua utilização surge como alternativa para o ensino de literatura e para a efetivação do letramento literário, uma vez que nele está imbricado o gênero escrito resenha, comumente utilizado para avaliar um texto literário e defender uma interpretação. Além disso, o seu uso pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura, oralidade e escrita, assim como para a aquisição

---

<sup>2</sup> O termo *nativo digital* foi sugerido por Prensky (2001) para designar os sujeitos nascidos a partir de 1990 e que apresentam características como familiaridade com o computador e os recursos da internet. Neste trabalho, utilizamos o termo *gênero nativo* como hiperônimo dos diversos gêneros que nasceram no contexto das mídias digitais.

<sup>3</sup> Nesta tese, admitimos o *booktube* como um gênero discursivo advindo das tecnologias digitais, já que, no documento da BNCC, ele é citado como uma das possibilidades dentre os inúmeros gêneros multissemióticos e multimidiáticos que compõem as práticas de linguagem contemporâneas (cf. Brasil, 2018, p. 68). Caracterizamos esse gênero sob a ótica da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso atualizada por Rojo (2013).

de novas habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, de maneira ética e responsável.

Com base nesses apontamentos, o objetivo geral desta pesquisa é investigar se o uso do gênero *booktube* na escola pode ampliar os letramentos digital, literário e oral dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Diante disso, definimos três objetivos específicos:

- Caracterizar o gênero *booktube* dentro da mídia *YouTube*<sup>4</sup>;
- Verificar como acontece o processo de textualização do gênero *booktube* (oral) com base no gênero resenha (escrito);
- Discutir o uso da *web 2.0* como um importante espaço de produção textual na escola.

No que se refere à fundamentação teórica desta tese, a fim de desvendar as características do gênero *booktube*, partimos da teoria bakhtiniana a respeito dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016), bem como da atualização do conceito realizado por Rojo (2013), com a finalidade de dar conta das múltiplas semioses que compõem os gêneros discursivos do ambiente digital. Além disso, perpassamos pelas noções de suporte e (novas) mídias, com base em Marcuschi (2003, 2008), Bonini (2011) e Lima (2013), e discorremos sobre a história do conceito de letramento no Brasil a partir dos estudos de Kleiman (2001), Soares (2002, 2004, 2009), Street (2012, 2014) e Cazden *et al.* (2021). Depois, com base nos escritos de Lima-Neto e A. Carvalho (2022), Lankshear e Knobel (2008), Aillerie (2017), Ng (2012), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) fundamentamos o letramento digital; assim como, fundamentamos o letramento literário, com base em Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2021, 2022) e o letramento oral, com base em Dolz, Schneuwly e Haller (2004) e no resultado de estudos compilados na obra *Letramento oral: velhas rotas, novos rumos*, organizada por Nascimento, Souza e Sá (2016). Mobilizamos, portanto, um amplo estudo bibliográfico interdisciplinar para dar conta da pluralidade desse objeto.

Quanto aos aspectos metodológicos, optamos por um estudo do tipo descritivo, com vistas a realizar a descrição das características e do funcionamento do gênero *booktube* e do trabalho com esse gênero em ambiente escolar. A abordagem metodológica que adotamos foi a pesquisa-ação, já que a base de nosso estudo é empírica e, por isso, necessitamos estar em contato com os sujeitos da pesquisa de forma colaborativa e ativa. Desenvolvemos uma

---

<sup>4</sup> Realizamos uma pesquisa acurada no banco de dados de teses e dissertações da CAPES e não encontramos trabalhos que detalhassem a estrutura composicional do *booktube*, como Motta-Roth e Hendges (2010) fazem com o gênero resenha, por exemplo. Com esse objetivo específico, buscamos compreender melhor as características desse gênero, a fim de colaborar para as práticas escolares/acadêmicas que o envolvem.

sequência didática, inspirada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em formato de oficinas, para seis alunos do 9º ano de uma escola da rede privada de ensino de uma cidade do interior da Bahia, a fim de que eles se familiarizassem e produzissem *booktubes* sob a orientação da professorara pesquisadora.

Embora o *booktube* seja reconhecido pela BNCC como uma das possibilidades de gêneros discursivos que podem ser utilizados nas práticas escolares sob a orientação do professor de linguagens, observamos que ele, assim como outros novos gêneros advindos das TDIC, ainda não foi plenamente apropriado pelos docentes da área. Isso se deve ao fato de que, por se tratar de uma novidade, muitos de nós ainda estamos descobrindo suas funcionalidades e estruturas. Portanto, buscamos contribuir cientificamente para os estudos da Linguística Textual e Aplicada, bem como para a atuação dos docentes no âmbito escolar, no que diz respeito à caracterização desse gênero e ao seu potencial em sala de aula. Isso é especialmente relevante no contexto do trabalho com mídias digitais e nas práticas de compartilhamento de leitura e recepção de obras literárias e manifestações artísticas, conforme sugere a BNCC.

Nesta tese, o gênero *booktube* é explorado com o objetivo de apresentar ao campo acadêmico um conhecimento mais detalhado sobre suas características e variações. Essas variações podem incluir diferentes formatos, estilos de apresentação e abordagens temáticas que refletem a diversidade dos criadores e das audiências. Esperamos que seu uso em sala de aula favoreça a ampliação dos letramentos digital, literário e oral dos alunos da Educação Básica. Assim, convidamos o leitor a mergulhar na leitura desta tese.

Além desta parte introdutória, *Primeiras palavras*, e das *Considerações finais*, a presente tese está estruturada em outros cinco seções. Na seção 2, intitulado de *Mudanças contemporâneas dos textos*, realizamos um breve percurso das revoluções técnico-científicas que resultaram em uma série de revoluções tecnológicas, a exemplo da criação da internet, que mudou significativamente o modo como a humanidade se comunica. Nesse contexto, traçamos as principais características da *web 1.0* e da *web 2.0* e elencamos os principais aplicativos/sites que permitem aos usuários a produção e socialização de conteúdos *on-line*, dentre os quais enfatizamos o *YouTube*, plataforma de vídeos que se popularizou e que difunde o nicho de leituras literárias no qual é produzido o *booktube*, gênero discursivo que promove o incentivo à leitura e oportuniza o protagonismo de leitores.

Na seção 3, *O gênero booktube sob a óptica de uma atualização do Círculo de Bakhtin*, realizamos uma breve revisão de literatura acerca dos pensamentos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo a respeito dos gêneros do discurso e seus elementos constitutivos. A partir disso, observamos os elementos da teoria bakhtiniana que fazem parte dos gêneros discursivos

advindos das TDIC, apoiadas nos estudos de Rojo (2013). Além disso, revisitamos os conceitos de suporte e mídia, com base nos aportes teóricos de Marcuschi (2003, 2008), Bonini (2011) e Lima (2013). Em seguida, realizamos a caracterização do *booktube* – objeto de estudo desta tese – como gênero discursivo digital, sob a ótica da organização triádica (conteúdo temático, estilo e construção composicional) proposta por Bakhtin (2016) e atualizada por Rojo (2013). Para isso, selecionamos quatro vídeos publicados em dois canais da plataforma *YouTube*: os *booktubes* das obras *O Mágico de Oz* e *Peter Pan*, produzidos pelas *booktubers* Deni e Mel Ferraz.

A seguir, na seção *Multiletramentos e BNCC: desafios para a formação do professor*, diante das orientações da BNCC no que se refere à centralidade dos gêneros nas atividades do componente curricular de Língua Portuguesa, realizamos um apanhado a respeito do conceito de letramento no Brasil, a fim de evidenciar quando se deu o seu advento e quais foram os estudiosos e trabalhos que popularizaram o conceito. A partir dessa revisão bibliográfica, evidenciamos ao menos três letramentos possíveis de serem ampliados a partir do uso do *booktube* em sala de aula e discorremos sobre cada um deles, a começar pelo *letramento digital* e suas implicações. Seguimos apresentando, sucintamente, os principais paradigmas do ensino de Literatura, conforme Cosson (2021) e, depois, detalhamos o conceito de *letramento literário*, desenvolvido por Paulino e Cosson (2009), além de revelarmos a sequência estendida desse paradigma. Posteriormente, apresentamos, com base em um compilado de estudos, organizado por Nascimento, Souza e Sá (2016), o *letramento oral* como uma nova proposta a ser considerada dentre os inúmeros letramentos possíveis, já que a fala também é uma prática social que abarca uma infinidade de gêneros discursivos, que, por sua vez, precisam ser mais explorados no contexto da sala de aula. Por fim, elucidamos o contexto de elaboração da BNCC: ao passo que apontamos alguns problemas desse documento, mostramos a potencialidade do *booktube* no tocante ao desenvolvimento de ao menos seis dentre as dez competências gerais definidas por esse documento.

Na próxima seção, *Pesquisa-ação: estratégias metodológicas para o desenvolvimento de práticas de ensino*, inicialmente, discorremos sobre os aspectos éticos em cumprimento das normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e detalhamos o contexto da crise sanitária do covid-19, que impactou a tomada de decisões e o modo como os procedimentos metodológicos se concretizaram. Em seguida, apontamos o tipo de pesquisa selecionado para o *design* metodológico desta tese, além de darmos detalhes sobre os participantes da pesquisa e os critérios utilizados para a seleção dos alunos. Por fim, explicitamos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para verificarmos como

acontece o processo de textualização do gênero *booktube* no espaço escolar, os quais foram baseados no conceito de sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Em seguida, apresentamos a nossa *Análise de dados*, composta por recortes de trechos das falas dos estudantes e da professora pesquisadora em cada fase de desenvolvimento da sequência didática. Organizamos essa seção em cinco subseções, cada uma delas representando uma das fases da sequência didática. Inicialmente, na subseção *Primeira fase: desafios para pensar o agora e o futuro*, tínhamos como objetivo mostrar as apreciações e valorações a respeito das obras lidas no projeto de leitura que serviu como ponto de partida desta pesquisa; no entanto, deparamo-nos com alguns desafios e, por isso, nessa seção, revelamos também esses principais desafios e contratempos impostos, tanto no que se refere à instauração do ensino remoto quanto à questões relativas ao eixo *leitura* do componente curricular de Língua Portuguesa. Na segunda seção, *Segunda fase da sequência didática: desvendando o gênero booktube*, revelamos o processo de familiarização dos estudantes participantes da pesquisa com o gênero *Booktube*, a partir da exibição de três produções de *booktubers* a respeito dos clássicos *O Mágico de Oz* e *Alice no País das Maravilhas*. Na terceira seção, *Terceira fase: organizando a elaboração do gênero booktube no contexto das práticas escolares*, mostramos o resultado do trabalho dos estudantes, após eles terem se organizado em dupla/trio para a elaboração de um roteiro de produção de um *booktube*. Na quarta seção, *Quarta fase: as negociações estabelecidas pelos estudantes durante o processo de produção do gênero booktube*, analisamos os diálogos entre duas duplas de estudantes durante a elaboração do *script* do *booktube* a ser gravado. E, na quinta seção, *Quinta fase: apreciação valorativa dos booktubes produzido*, analisamos o momento em que os *booktubes* gravados pelos estudantes foram socializados e esses resultados foram avaliados pelos estudantes.

Por fim, na última seção, reservada às *Considerações finais*, retomamos o nosso objetivo principal e a pergunta de pesquisa, de forma a sintetizar os resultados mais importantes de nossa análise. Em seguida, comentamos as implicações do referido estudo, envolvendo o gênero discursivo *booktube* e as suas contribuições para as práticas de ensino de Língua Portuguesa no que concerne à ampliação dos letramentos digital, literário e oral. Por fim, apontamos as limitações deste estudo e apresentamos sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas à temática investigada.

## 2 MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS DOS TEXTOS

Nesta seção, realizamos um breve percurso das revoluções técnico-científicas que resultaram em uma série de revoluções tecnológicas, apontando a criação da internet como um exemplo notável de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, responsável por mudanças significativas na forma como as pessoas se comunicam. No contexto atual, apresentamos as principais características da *web 1.0* e da *web 2.0*, destacando os principais aplicativos e *sites* que permitem aos usuários criarem e publicarem conteúdo on-line. Nesse sentido, enfatizamos o *YouTube*, que se popularizou e difundiu o nicho de leituras literárias denominado *booktube*, foco desta pesquisa. Além disso, fazemos breves menções à BNCC e aos objetivos educacionais que podem ser alcançados com esse gênero, começando a construir a defesa da tese de que o *booktube* pode contribuir significativamente para a prática docente em sala de aula.

### 2.1 Avanços tecnológicos e sociedade conectada

Para Blum (2013), umas das mais poderosas redes de informação já concebidas é a internet. Segundo esse autor, ela nos permite comunicar-nos instantaneamente com qualquer lugar na Terra, sendo, portanto, na sua opinião, uma propagadora de revoluções. Em virtude dela, vivemos um período de revolução técnico-científica – denominado “a era da informação”. No século XX, a partir do surgimento da tecnociência, isto é, dos estudos desenvolvidos com a finalidade de gerar novas tecnologias (Cruz, 2019), diversas inovações desenvolveram-se em um ritmo jamais visto. Essas novidades marcaram um momento que passou a ser identificado, por estudiosos como Castells (1999) como a *Terceira Revolução Industrial*, ou, ainda, *Revolução técnico-científica*, para Cruz (2019).

Essas inovações estão estritamente ligadas às transformações ocorridas na Primeira Revolução Industrial, em meados dos anos 1750 a 1760, quando, segundo Cruz (2019), o mundo vivenciou a invenção da máquina a vapor, fenômeno que inaugurou as inovações técnicas que o transformaram. Sobre essa revolução, Cavalcante e M. Silva (2011, p. 1) salientam: “É fascinante como a revolução industrial mudou a vida das pessoas daquela época e como até hoje seus reflexos continuam transformando o nosso dia a dia com a revolução tecnológica”.

Em virtude das importantes criações que melhoraram as técnicas, as máquinas e os novos meios de produção deram continuidade ao processo de revolução da indústria, de forma

que o século XIX, por volta de 1850 a 1860, inaugurou o período denominado de Segunda Revolução Industrial. Nessa fase, conforme Cruz (2019) e Sousa (2020), mais inovações surgiram ou foram incrementadas, a exemplo da invenção do motor de combustão, momento em que se descobriu o uso da eletricidade, do petróleo e seus derivados e, conseqüentemente, criaram-se os meios de transporte e os meios de comunicação, tais como o telefone, em 1876; o rádio, em 1883; e a televisão, em 1927. Dathein (2003) destaca que todo esse progresso tecnológico só foi possível graças à descoberta da energia elétrica.

Com o desenvolvimento da eletrônica, a eletricidade, que antes era utilizada apenas para acender lâmpadas, passou a ser explorada mais intensamente com o uso dos referidos meios de comunicação e, posteriormente, em 1946, com o surgimento dos computadores da rede informática. Nesse período, de acordo com Cruz (2019), tinha-se conhecimento da existência de duas categorias de computadores: os supercomputadores, muito utilizados em centros de pesquisa e para fins militares nas guerras mundiais, e os computadores pessoais, utilizados nos lares e em escritórios de instituições privadas e governamentais.

Na década de 1970, a tecnologia da informação se disseminou com a intensa atuação das indústrias de computadores, *softwares* e telecomunicação. Desse modo, segundo Cruz (2019), ocorreu o fenômeno de interligação dos computadores, que, antes, apenas produziam e organizavam as informações e, agora, por meio do desenvolvimento de sistemas técnicos, movimentavam-se simultaneamente no tempo e no espaço. A partir de então, grandes transformações no universo da informática ocorreram de forma frenética.

Segundo A. Carvalho (2004) e Cruz (2019), em meados dos anos 1989 e 1990, o advento da *World Wide Web* (WWW), rede conhecida popularmente por internet, marcou significativamente a história no tocante à revolução tecnológica, já que, conforme esses autores, a internet é uma imensa teia de informação, que nos permite encontrar de tudo. A WWW foi criada pelo físico britânico Tim Berners-Lee, no âmbito do Centro Europeu de Pesquisas Nucleares (CERN) – maior laboratório de Física Nuclear do mundo, localizado entre a França e Suíça –, com o objetivo de cunhar uma rede de conexão entre os computadores dessa instituição, para facilitar a partilha de informações entre os cientistas que estivessem em diferentes laboratórios no interior do CERN.

Cruz (2019) relata que, após um ano de estudo e testes do sistema, seus criadores convidaram outras instituições de pesquisa e educação para se interligarem por meio dessa rede. Conseqüentemente, devido ao fato de esse navegador ter sido bem-sucedido, em 1991, já havia centenas de servidores conectados. Assim, o sucesso da WWW, a partir de 1994, se deu de forma acelerada (Carvalho, A., 2004). O referido sistema, que inicialmente tinha como finalidade ser

explorado apenas para fins científicos e acadêmicos, cresceu e se popularizou de tal forma que novas possibilidades de uso foram descobertas em diversos setores. Desse modo, a internet passou a ser utilizada para fins relacionados a relações comerciais e empresariais, entretenimento, cultura, interação virtual etc. De lá para cá, muitos foram os *sites*, *links*, ferramentas, programas, aplicativos e *softwares* desenvolvidos. Esses recursos mudaram a forma como a humanidade se comunica, ouve músicas, lê e produz textos diversos, assiste a filmes, realiza compras, trabalha e se relaciona com amigos, familiares e até mesmo com desconhecidos.

Diante disso, Cruz (2019) realiza uma retrospectiva das principais invenções do século XX. Em 1993, criou-se o formato de arquivos de música compactadas *MP3*, ou *mpeg-player 3*, denominação criada pela *Moving Picture Experts Group* (MPEG). Em 1994, surgiu o *Yahoo*, um dos principais guias que oferece serviços como o portal que hospeda uma vasta quantidade de conteúdo de áudio e vídeo em *streaming*, além de ferramentas de *sites* e serviços. Ainda em 1994, deu-se a criação da *Amazon*, empresa que comercializa produtos diversos, incluindo varejo on-line de serviços, como a *Amazon Web Services* (serviços de armazenamento em nuvem), *Amazon Prime* (*streaming*) e *Alexa* (assistente virtual). Em 1995, foram criados o *Windows*, sistema operacional de multitarefas para computadores e dispositivos móveis, desenvolvido pela *Microsoft*; e o *eBay*, um dos maiores *sites* de comércio eletrônico do mundo, além de também ser considerado um dos pioneiros a permitir que qualquer pessoa pudesse vender quase todo tipo de produto pela internet. O ano seguinte, 1998, foi marcado pelo nascimento da *Google* (empresa multinacional americana de serviços on-line e *software*). Por fim, em 1999, ocorreu o surgimento do *Wi-Fi* (*Wireless Fidelity*), rede sem fio, também chamada de *wireless*, na qual podemos ter acesso à internet apenas por sinal de ondas de rádio, assim como as televisões e os celulares, não sendo necessária a utilização de fios conectores.

No século XXI, outras inovações associadas ao aperfeiçoamento da internet foram desenvolvidas, dentre as quais se destacam os aplicativos e *sites* de redes sociais e partilha de mensagens e vídeos. Em 2004, houve a criação do *Facebook*<sup>5</sup>, maior rede social do mundo, com um grande potencial de segmentação para anúncios. Em 2005, criou-se o *YouTube*, maior plataforma de partilha de vídeos do mundo. Em 2006, surgiu o *Twitter* – plataforma renomeada

---

<sup>5</sup> De acordo com Beling (2024), o *Facebook* se encontra em primeiro lugar no *ranking* entre as dez redes sociais mais usadas no mundo, com 3 bilhões de usuário; em segundo lugar, o *YouTube* (2,4 bilhões); em terceiro, o *WhatsApp* (2 bilhões); em quarto, o *Instagram* (2 bilhões); em quinto, o *TikTok* (1,2 bilhões); em sexto, o *Telegram* (800 milhões); em sétimo, o *Snapchat* (750 milhões); em oitavo, o *Kuaishou* (626 milhões); em nono, o *Twitter* (666 milhões); e, por último, o *Pinterest* (465 milhões).

para X em julho de 2023 – que permite publicar conteúdos curtos e relevantes, encontrar facilmente tendências e associar qualquer tipo de conteúdo a *hashtags* e Posteriormente, em 2009, ocorreu o nascimento do *WhatsApp*, aplicativo de mensagens e comunicação mais utilizado no mundo. Em 2010, lançou-se o *Instagram*, rede social incontornável para partilha de fotografias e vídeos, mas também para *stories*. Em 2011, surgiu a plataforma *Zoom*, utilizada para a realização de videoconferências. Em 2013, foi criado o *Telegram*, um dos principais concorrentes do aplicativo *WhatsApp*. E, em 2018, o *Google Meet*, sala de videoconferências totalmente integrada ao *Google Workspace* e estreante nas criações da *Google*, que, após a pandemia de covid-19, segundo Gomes (2020), ganhou 3 milhões de novos usuários.

Portanto, a partir da popularização de aparatos tecnológicos como computadores, cabos de fibra ótica, *smartphones*, *smart TVs* e tablets, muitos usuários começaram a acessar *sites*, *blogs* e redes sociais e, conseqüentemente, passaram de meros consumidores a *produtores de conteúdo*. Nesse contexto, traçamos a dicotomia *web 1.0/web 2.0* e constatamos que a primeira geração da internet era bem menos interativa e a postagem das informações ocorria de maneira unidirecional; já a segunda geração é rica em participação e colaboração em comunidades por meio de publicações de seus próprios textos e, além disso, apresenta um sistema de comentários que possibilita às pessoas se posicionarem sobre determinadas postagens e interagirem umas com as outras. Dentre os principais aplicativos/*sites* que permitem aos usuários a criação e publicação de seus conteúdos on-line, destacam-se os seguintes: *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr*, *Google+*, *Youtube*, *Flickr* e *Instagram* (Rojo; Barbosa, J., 2015; Barton; Lee, 2015).

Para atestar a crescente popularização dos elementos digitais, podemos mencionar a pesquisa TIC Domicílios, realizada, no Brasil, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC)<sup>6</sup>, em 2018, e publicada em 2019, a qual mostrou que

Em 2018, o acesso à Internet estava presente em cerca de 46,5 milhões de domicílios brasileiros, número que equivale a 67% deles, seis pontos percentuais a mais do que em 2017 (61%). [...] A proporção de usuários de Internet no Brasil, embora estável em relação a 2017 (67%), continuou seguindo a tendência de crescimento observada nos últimos anos, chegando a 70% em 2018. Isso representa uma estimativa de 126,9 milhões de indivíduos com dez anos ou mais conectados à rede (CETIC, 2019, p. 103).

---

<sup>6</sup> Essa instituição é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e uso da internet no Brasil, divulgando análises e informações periódicas sobre o desenvolvimento da rede no país. O Cetic.br é um Centro Regional de Estudos, sob os auspícios da UNESCO. Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.cetic.br/>.

As atividades relacionadas a conteúdos multimídia continuaram sendo as mais frequentemente realizadas pelos usuários de Internet no país, depois das atividades de comunicação. Entre elas, ouvir músicas (73%) e assistir a vídeos, programas, filmes ou séries *on-line* (73%) foram as mais citadas pelos usuários de Internet (CETIC, 2019, p. 121).

Esses dados indicam que a popularização dos recursos e das ferramentas citadas até o momento impactou diretamente o número de indivíduos que acessa a internet com cada vez mais frequência e intensidade. Nos dados apresentados pela CETIC (2019), chama-nos a atenção o fato de ser recorrente, por mais da metade da população dos usuários de internet, a prática de assistir a vídeos *on-line*. Inferimos que uma das plataformas utilizadas por esses usuários é o *YouTube*, na qual nos deteremos, tendo em vista que essa plataforma é de suma importância para o estudo que aqui se delinea.

Mota e Pedrinho (2009, p. 13) afirmam que o *YouTube* se tornou uma plataforma que pertence ao “[...] cenário da mídia de massa e é uma força a ser levada em consideração no contexto popular contemporâneo”. Sobre a origem dessa plataforma, os estudos realizados por Burgess e Green (2018) informam que ela foi fundada por três ex-funcionários do *PayPal*<sup>7</sup>: Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. O “*site*”<sup>8</sup> do *YouTube* foi oficialmente lançado em junho de 2005; no entanto, nesse momento, sem muito alarde.

De acordo com Burgess e Green (2018), o propósito original do *YouTube* foi mais tecnológico do que cultural, pois, inicialmente, almejava-se remover as barreiras técnicas enfrentadas por usuários não especialistas que desejassem compartilhar vídeos na *web*. O “*site*” passou a oferecer uma interface muito simples e integrada que permitia às pessoas que não tinham muito conhecimento técnico a realização de *uploads* e a publicação e visualização de *streamings*<sup>9</sup>, usando navegadores da *web* padrão e velocidades de internet acessíveis. Além disso, conforme os autores, o *YouTube* não estabelecia limites para o número de vídeos que os usuários poderiam enviar, além de proporcionar funções de interações básicas, como a oportunidade de se conectar com outros usuários, rotulados pelo “*site*” como “amigos”. O “*site*”

---

<sup>7</sup> *PayPal* é uma empresa de pagamentos on-line situada em São José, na Califórnia, Estados Unidos.

<sup>8</sup> A escrita do vocábulo *site* entre aspas demarca, historicamente, o contexto de criação do *YouTube*. Na contemporaneidade, adotamos a nomenclatura *plataforma*, em consonância com as ideias apresentadas no prefácio da segunda edição da obra *YouTube: online video and participatory culture*, publicada em 2018 por Burgess e Green. Os autores pontuam que uma das mudanças dessa edição se deve ao modo como se referem ao *YouTube*: agora, como uma plataforma, em vez de um “*site*”, como na primeira edição, publicada uma década antes. Isso quer dizer que o *YouTube* passou por uma transformação de *site* de rede social para plataforma de mídia principal.

<sup>9</sup> *Streaming* é o nome atribuído à tecnologia capaz de transmitir dados por meio da internet, sem a necessidade de baixar o conteúdo em um dispositivo.

fornecia, ainda, *links* e códigos HTML (Linguagem de Marcação de HiperTexto), que permitiam – e ainda permitem – que os vídeos postados fossem facilmente incorporados em outros *sites*, tais como o *Blogger* (plataforma gratuita de *blogs* da *Google*).

Na visão de Burgess e Green (2018), não se deve acreditar que as mudanças que fizeram o *YouTube* passar de *site* de rede social para plataforma de mídia principal tenham sido pensadas pelos seus criadores, visto que essas funcionalidades foram agregadas a partir do seu uso. Segundo os autores, quando Hurley, Chen e Karim apresentaram o principal argumento de venda do produto, na *Sequoia Capital*<sup>10</sup>, em 2005, os criadores destacaram as principais possibilidades da plataforma de combinar recursos técnicos fundamentais: (1) Os consumidores poderiam enviar seus vídeos para o *YouTube*, e a própria plataforma se encarregaria de servir o conteúdo a milhões de espectadores e (2) O *YouTube* ofereceria uma comunidade que conectasse usuários-vídeos, usuários-usuários e vídeos-vídeos.

Assim, em 2005, o *site* de negócios de tecnologia *TechCrunch*<sup>11</sup> nomeou o *YouTube* como o principal candidato a ser “O *Flickr*<sup>12</sup> do Vídeo” (Arrington, 2005 *apud* Burgess, 2018). Tanto acertaram na projeção que, nas últimas décadas, o *YouTube* se tornou uma plataforma de mídia *mainstream*<sup>13</sup> bem distante da visão simplista de um mero serviço da *web 2.0* para compartilhamento de vídeos.

De acordo com Burgess e Green (2018), de 2005 até os dias atuais, o *YouTube* já percorreu um longo caminho de mudanças, a começar pelo fato de, em outubro de 2006, a *Google* ter adquirido o negócio por US\$ 1,65 bilhão e, em novembro de 2007, a plataforma ter alcançado o topo de destaque de *site* de entretenimento mais popular da Grã-Bretanha. Em 2013, o *YouTube* informou que mais de 100 horas de vídeo eram carregadas a cada minuto; e, em 2017, o *site* da empresa afirmou que seus bilhões de usuários assistiam a um bilhão de horas por dia de vídeos. Além disso, Britto e W. Silva (2019) apontam que, em 2015, dados da *Pesquisa Brasileira de Mídia*, realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência

---

<sup>10</sup> Empresa de capital de risco localizada em Menlo Park, Califórnia, Estados Unidos, que comprou a plataforma *YouTube* e, 18 meses depois, vendeu-a para o *Google*.

<sup>11</sup> *Website* fundado em 2005 por Michael Arrington e Keith Teare, focado em notícias sobre tecnologia, bem como perfis de empresas, produtos e *sites*.

<sup>12</sup> O *Flickr* é um *site* da *web* de hospedagem e partilha de imagens como fotografias, desenhos e ilustrações, que permite novas maneiras de organizar as fotos e vídeos, desenvolvido pela empresa *Ludicorp*, em Vancouver, Canadá, no ano de 2005. Esse *site* é caracterizado como rede social, pois permite aos usuários criarem álbuns para armazenar suas fotografias e contatar-se com usuários de diferentes locais do mundo (Flickr, 2022).

<sup>13</sup> De acordo com o site Significados, esse é um conceito que expressa uma tendência ou moda principal e dominante, sendo traduzido literalmente como “corrente principal” ou “fluxo principal”.

da República, revelaram que o *YouTube* constituía a terceira rede social mais acessada em nosso país.

Segundo a repórter Perez (2017), em matéria para o *TechCrunch*, mesmo com a proliferação de aplicativos de vídeo concorrentes e serviços de *streaming*, como a *Netflix*, em julho de 2017, o *YouTube* foi responsável por 80% do total de 12 bilhões de horas gastas nesse nicho, o que corresponde a 45% a mais do que no ano anterior. Nas palavras da repórter, “no celular, o *YouTube* está dominando” (Perez, 2017, tradução nossa<sup>14</sup>). Isso quer dizer que o acesso dos usuários à plataforma *YouTube* está indo muito bem, ou seja, alcançando cada vez mais novos adeptos, fazendo sucesso.

Conforme Bomfim (2020), uma pesquisa realizada pela *VidMob*<sup>15</sup> aponta que, entre 2018 e 2019, houve um aumento de 53% no uso da plataforma *YouTube*, bem como tem crescido todas as plataformas digitais que usam vídeos, tais como o *Instagram* e o *Tik Tok*. Vale ressaltar que, de acordo com Baptista (2020), diante da pandemia de covid-19, houve um aumento significativo no tempo de uso do brasileiro na plataforma *YouTube*<sup>16</sup>. Segundo o autor, a *Pesquisa Com Score VideoMetrix* comparou os acessos em julho de 2019 a julho de 2020 e constatou que 91% dos usuários passaram mais tempo usando a plataforma, em comparação com o ano anterior.

Uma outra pesquisa, encomendada pela *Google* e realizada em agosto de 2020, entrevistou 2.052 pessoas, de 18 a 65 anos, e os resultados foram apresentados no dia 5 de novembro de 2021, na sexta edição do evento *YouTube Brandcast*<sup>17</sup>. Vejamos um fragmento da reportagem de N. Vieira (2020, grifo nosso), que participou remotamente do evento:

Os dados apresentados durante a sexta edição do Brandcast apontam que atualmente, 105 milhões de brasileiros acessam o *YouTube* mensalmente, e que 91% afirmam ter aumentado seu tempo navegando na plataforma. Enquanto isso, 54% dos entrevistados declararam que vão usá-la ainda mais. [...] No evento, foi apontado também que o número de canais com mais de 1 milhão de inscritos no Brasil cresceu e já supera a marca de 1,8 milhão. A quarentena impactou, ainda, a forma como os brasileiros assistem seus vídeos

<sup>14</sup> “[...] on mobile, YouTube is killing it”.

<sup>15</sup> Plataforma de inteligência artificial para *marketing*.

<sup>16</sup> Acreditamos que esse aumento tem estrita relação com a popularização das *lives* – transmissões síncronas de conteúdo em forma vídeo on-line – e o fato de elas terem ocorrido, constantemente, durante a pandemia de covid-19, sendo realizadas pela maioria dos artistas como forma de entreter os seus públicos e pelos acadêmicos como forma de reconfiguração das atividades formativas e eventos científicos já praticados em nossas universidades, tais como palestras, conferências, mesas, rodas de conversa, encontros de e entre grupos de pesquisa, aulas, entrevistas etc.

<sup>17</sup> Evento destinado principalmente à imprensa, aos criadores de conteúdo e a empresas, com o intuito de apresentar o impacto causado pela plataforma de vídeo, além de trazer à tona grandes novidades a respeito do consumo de vídeo on-line.

favoritos. Acontece que com mais tempo dentro de casa, as pessoas ampliaram o uso da TV para acessar o YouTube: o tempo de exibição em telas de TV cresceu 120% no Brasil em relação a 2019. Hoje, mais de 40 milhões de brasileiros já assistem a conteúdos disponíveis na plataforma por esse meio. [...] A pesquisa aponta que 79% das pessoas buscam relaxar quando assistem a vídeos, e no YouTube, a média global de visualizações diárias de vídeos relacionados à meditação aumentou mais de 40% desde 15 de março. [...] Outro aspecto interessante é que com teatros, cinemas, museus e casas de shows fechados, o YouTube se tornou um grande palco virtual: 78% dos usuários afirmaram buscar entretenimento ao assistir um vídeo. [...] 91% dizem que a plataforma ajudou a ensinar e aperfeiçoar uma habilidade de interesse e 52% contam que aprenderam algo novo no YouTube durante a pandemia e pretendem continuar usando a plataforma para aprendizados futuros.

Com base nisso, compreendemos que, a cada dia que passa, a plataforma *YouTube* tem sido cada vez mais alimentada com vídeos de diversos produtores de conteúdo, que constituem um grupo diversificado de participantes – seja de grandes produtores de mídia e detentores de direitos autorais, seja de pequenas e médias empresas, instituições culturais, artistas, ativistas, leigos ou produtores amadores de conteúdo, que “[...] com seus próprios propósitos e objetivos e coletivamente [moldaram] o YouTube como um sistema cultural dinâmico” (Burgess; Green, 2019, p. 8, tradução nossa<sup>18</sup>).

E. Araújo e Vilaça (2016) ressaltam que, devido às novas maneiras de compartilhar, usufruir e fazer parte da sociedade, as experiências de interação social têm sido recriadas por meio do uso das tecnologias digitais. Essas novas maneiras de interação social são marcadas “[...] pela autonomia de criar e disponibilizar conteúdos em rede” (Ribeiro, S.; Vilaça, 2016, p. 264). Nesse sentido, o *YouTube* é uma alternativa cada vez mais comum, visto que qualquer pessoa com acesso a uma câmera e à internet pode produzir vídeos para essa plataforma; basta que crie uma conta, gratuitamente, com essa finalidade.

Em relação ao conteúdo dos vídeos disponíveis na plataforma, segundo Sundström e Moraes (2018), há uma grande variedade, que depende das áreas de interesse do *youtuber*. É possível encontrar vídeos sobre moda, esporte, cinema, humor, literatura, finanças, religião, entre outros assuntos. Os autores explicam que, com base no conteúdo dos vídeos, determinados grupos de pessoas se unem em torno de interesses comuns e formam comunidades digitais, também denominadas nichos. Essas comunidades são engendradas por usuários que, a partir de suas experiências sociais, escolhem um tema específico para abordar em suas produções. Assim, as contribuições de cada um desses sujeitos (produtores de conteúdo, influenciadores

---

<sup>18</sup> “[...] with their own purposes and aims and collectively [shaped] YouTube as a dynamic cultural system”.

digitais e/ou *youtubers*) moldam o *YouTube* como um ambiente de cultura participativa, onde cada usuário/youtuber agrega à plataforma autenticidade e identidade pessoal e/ou coletiva, com base em sua área de interesse e no nicho<sup>19</sup> ao qual está vinculado.

Jeffman (2017) ratifica que as plataformas digitais, por meio da internet, aproximaram outros usuários de rede e os reuniram em grupos menores. Segundo a autora, esses agrupamentos podem ser percebidos em comunidades que emergem do *YouTube*, devido ao conteúdo, que é “[...] consumido e compartilhado [...]” (Jeffman, 2017, p. 24). Desse modo, emergem nichos nas áreas de finanças, indústria, negócios, comida, saúde, bem-estar, *fitness*, leis, governos, esporte etc. Surgem, também, nichos nas áreas de educação, tais como os canais de programas de pós-graduação e de universidades; além da literatura e da arte, a exemplo do *booktube*, nosso objeto de pesquisa.

Em decorrência da popularização do *YouTube*, o *booktube* tem se difundido como um “[...] fenômeno de comunicação que leva usuários de internet a utilizar a plataforma de vídeos [...] como canal de divulgação de opiniões e resenhas literárias” (Carpintéro, 2019, p. 17). Trata-se de uma comunidade dentro da plataforma *YouTube*, “[...] formada por leitores que produzem e consomem conteúdo relacionado – direta ou indiretamente – à cultura literária” (Jeffman, 2017, p. 22). De acordo com Souza (2018), o *booktube* promove o incentivo à leitura, por meio de discussões relacionadas a leitura, com mais profundidade e, além disso, oportuniza o protagonismo de pessoas comuns como formadoras de opinião.

Segundo Schollhammer e Defilippo (2019), nessa circunstância, o *YouTube* vai além de uma plataforma de entretenimento, visto que nela opera um ambiente de produção e compartilhamento de conteúdos digitais capaz de afetar as textualidades e o fazer literário e crítico das pessoas. Assim sendo, por meio dessa plataforma, agora, a crítica literária, que outrora, a rigor, apenas realizada apenas por jornalistas e intelectuais universitários, divide espaço com outros movimentos, não tradicionais, como os que têm sido realizados por *youtubers* em *booktubes*.

A respeito da função social do *booktube*, Souza (2018) acrescenta que a criação desses canais exerce também um papel mercadológico, uma vez que, por meio deles, os usuários do *YouTube* que fazem parte desse nicho se atualizam em relação às novidades editoriais, a exemplo dos livros e gêneros literários que estão em alta e realizam parcerias com as editoras

---

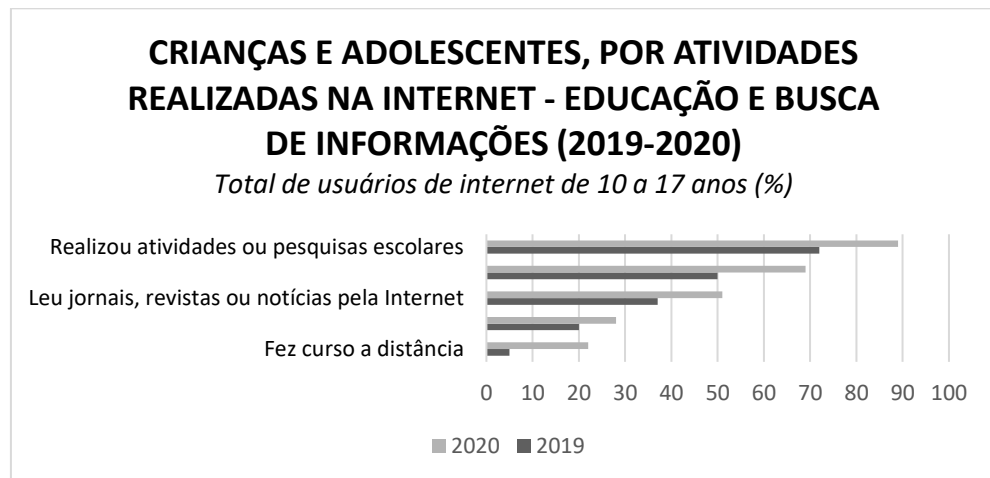
<sup>19</sup> “Nichos” referem-se a comunidades ou grupos específicos dentro de uma plataforma digital, formados por usuários que compartilham interesses comuns. Esses nichos permitem a troca de experiências e a criação de conteúdos direcionados, favorecendo a construção de identidades coletivas e a participação ativa dos indivíduos no ambiente digital.

para divulgarem essas obras a partir do *booktube*. Logo, o *booktube* funciona como “[...] nova vitrine dessas empresas[...]” editoriais, ou seja, “[...] como uma via importante na divulgação dos novos títulos [...]” (Souza, 2018, p. 25).

De acordo com Schollhammer e Defilippo (2019), à medida que os *youtubers* se tornaram influenciadores digitais e suas atividades passaram a ser consideradas como uma nova profissão, o nicho dos *booktubers* também segue rumo à profissionalização, visto que suas atividades também têm sido alvo do mercado, principalmente das editoras e dos escritores. Portanto, a principal função dos *booktubers*, mercadologicamente falando, é formar opiniões acerca de determinadas marcas e produtos, especificamente de livros e leituras. Nesse contexto, embora saibamos que as avaliações desses *booktubers* podem sofrer influência ou mesmo ser manipuladas pelas editoras que os contratam, acreditamos que a função do gênero *booktube* permanece, pois os sujeitos conversam sobre suas leituras, buscando sempre novos livros e indicações de leituras, além de expor opiniões e críticas sobre as obras.

Além de o gênero *booktube* promover entretenimento e movimentar a economia editorial, destacamos que a sua existência – por se tratar de um nicho muito familiar entre jovens e adolescentes – funciona como uma alternativa que contribui para “[...] o contato dos alunos com a literatura” (Silva, V., 2019, p. 50). Assim, o *booktube*, para além de ser alvo do mercado, também pode ser alvo de docentes, a fim de que possamos explorar o potencial desse gênero para a ampliação dos letramentos dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente do letramento literário. Os resultados da *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2020: edição COVID-19*, realizada pelo CETIC, mostraram que, no ano de 2020, houve um aumento significativo nas atividades realizadas na internet com fins educativos e de busca de informações, conforme mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1** – Resultado da pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2020: edição COVID-19



Fonte: CETIC (2021, p. 31)

Logo, considerando a estatística apresentada no gráfico 1, que revela um aumento no índice de jovens com acesso às mídias digitais, assim como o uso crescente dessas mídias para atividades didáticas, acreditamos que o contato dos estudantes com as plataformas digitais do seu cotidiano – como *Instagram*, *TikTok* e *YouTube* – pode contribuir para que participem de práticas de linguagem diversificadas. Isso lhes permite ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, além de enriquecer seus conhecimentos sobre essas linguagens. Esse contato com novos gêneros emergentes do contexto das tecnologias digitais, como o *booktube*, representa uma alternativa para que os estudantes aproveitem ainda mais o potencial da internet nas aprendizagens escolares de Língua Portuguesa, envolvendo os campos artístico-literário e jornalístico-midiático.

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade bastante influenciada pelas relações virtuais, concretizadas e mantidas nas telas de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, o movimento em direção aos ambientes eletrônicos tem transformado muito depressa as práticas pedagógicas em sala de aula (Soares, 2002), principalmente após a pandemia da covid-19, que forçadamente popularizou o ensino remoto. Por causa da emergência da crise sanitária causada pelo coronavírus, o uso da internet e das TDIC mostrou-se um recurso elementar no enfrentamento dessa pandemia e na atenuação de seus efeitos, visto que muitas atividades, antes realizadas de forma presencial, migraram para os meios digitais.

Se antes da covid-19 já vivenciávamos novas modalidades de práticas de leitura e escrita; com a pandemia, observamos um aceleração da adoção das TDIC, bem como a necessidade de superar os desafios para o seu uso nas mais diversas esferas. Em sala de aula,

por exemplo, a utilização de aparelhos celulares não é mais diretamente associada à falta de atenção e à distração dos discentes, mas, ao contrário, tem sido pensada como uma grande ferramenta de ensino e aprendizagem.

Atualmente, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento de caráter normativo que define o conjunto essencial e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica – propõe que o uso de tecnologias digitais em sala de aula seja explorado ao longo de toda a formação do indivíduo, com o objetivo de que os discentes as manipulem de maneira crítica e responsável nos mais diversos campos de interação social.

Para que essa normativa se efetive de maneira significativa em sala de aula, o documento sugere que o componente curricular Língua Portuguesa promova aos estudantes experiências que visem à ampliação de seus letramentos em relação aos gêneros discursivos multimodais. Busca-se, com isso, possibilitar a participação significativa e crítica desses indivíduos nos mais diversos campos de circulação dos discursos – incluindo as redes sociais e outros ambientes da *web 2.0* – e diversos gêneros discursivos, como o *booktube*, objeto deste estudo. Segundo o documento,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2018, p. 68, grifo nosso)

Assim, segundo a BNCC (Brasil, 2018), a integração entre as ações escolares e os recursos digitais é fundamental para a formação de cidadãos críticos e atuantes nas mais diversas práticas sociais. Por isso, as TDIC precisam adentrar nas escolas, para atender às necessidades do contexto social em que estamos compenetrados e, também, às exigências legais do texto oficial que parametriza as práticas de ensino no território brasileiro.

As TDIC viabilizam o surgimento de uma infinidade de *gêneros discursivos digitais*, que, em linhas gerais, são gêneros diretamente ligados às mídias digitais – a exemplo dos

*podcasts* (conteúdo em áudio, disponibilizado por meio de um arquivo ou de *streaming*, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda), das *playlists* (listas de reprodução de músicas e vídeos on-line por meio de *streaming*), dos *vlogs* (abreviação de *videoblog* – vídeo + blog –, um tipo de *blog* em que os conteúdos predominantes são em formato de vídeos), das *fanfics* (histórias ficcionais criadas por fãs, que se baseiam em diversos personagens e histórias de filmes, livros, séries, histórias em quadrinhos, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades etc.), dos *e-zines* (publicações periódicas, distribuídas por *e-mail* ou postadas num *site* e que focam em uma área específica, tal como informática, literatura, música experimental etc.) e dos *booktubes* (vídeos publicados por membros de comunidades on-line na plataforma *YouTube* voltadas para a resenha de obras literárias) – e existem para serem utilizados e usufruídos em dispositivos eletrônicos. Como nosso olhar está focado no gênero *booktube*, discorreremos mais detalhadamente sobre ele na seção a seguir.

### 3 O GÊNERO BOOKTUBE SOB A ÓPTICA DE UMA ATUALIZAÇÃO DA TEORIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Nesta seção, discutimos a base teórica desta tese, mobilizando conceitos fundamentais para a pesquisa realizada neste trabalho de Doutorado. As concepções do círculo de Bakhtin são essenciais para o estudo da interação humana e para a caracterização dos gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados. Com base nisso, abordamos, a seguir, questões relacionadas aos gêneros do discurso, especialmente no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, do qual o gênero *booktube*, objeto da nossa pesquisa, se origina.

#### 3.1 Pressupostos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso

Desde o final dos anos 1970, no Brasil, os pensamentos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo<sup>20</sup> exercem grande influência em diversas áreas do conhecimento. A pluralidade das temáticas abordadas pelo Círculo de Bakhtin se manifesta na enorme quantidade de assuntos dessemelhantes que eles abordaram em suas obras. Em relação às questões de linguagem e discurso, por exemplo, Bakhtin e os membros do grupo têm contribuído fortemente com alguns conceitos bastante disseminados, a saber, *autoria*, *dialogismo*, *estilo*, *enunciação*, *gênero discursivo*, *polifonia* e *responsividade ativa*.

Dentre as obras publicadas pelo Círculo de Bakhtin, destaca-se o ensaio *Os gêneros do discurso*, publicado inicialmente na coletânea *Estética da Criação Verbal*, que contempla manuscritos inéditos, escritos em 1952-1953 e publicados em 1979, na antiga União Soviética. Essa obra foi traduzida para o português, primeiramente, em 1992, por Maria Ermantina Galvão

---

<sup>20</sup> Conforme Faraco (2009, p. 13-14), “trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado). Era constituído de pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev. V. Pumpianski e [...] Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev. Sobre Voloshinov, sabe-se que trabalhava como professor e, de início, tinha seus interesses voltados para a história da música, vindo, porém, a se formar em estudos linguísticos em 1927, dedicando-se, em seguida, a estudos pós-graduados na mesma área. Medvedev, formado em direito, teve uma carreira de educador e de gesto na área de cultura. Desenvolveu intensa atividade no jornalismo cultural e ensinou literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado. [...] Bahktin, por sua vez, teve sua formação em estudos literários. Atuou como professor [...] foi um filósofo, talvez um dos mais importantes do século XX [...]”.

Pereira. Depois, em 2003, a mesma obra foi traduzida por Paulo Bezerra<sup>21</sup> (crítico, ensaísta e professor bastante reconhecido por ser um dos responsáveis pela tradução de Mikhail Bakhtin em língua portuguesa) diretamente do original russo e acrescida de quatro textos que não constavam nas edições anteriores – *Arte e responsabilidade, A respeito dos problemas da obra de Dostoiévski, Reformulação do livro sobre Dostoiévski e Conferências sobre literatura russa*.

Já em 2016, tivemos acesso ao livro *Os gêneros do discurso*, também traduzido por Paulo Bezerra, que reúne quatro textos do Círculo de Bakhtin: dois traduzidos e publicados por ele em 2003 na coletânea *Estética da criação verbal – Os gêneros do discurso e O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica*<sup>22</sup> – e dois inéditos no Brasil – *Diálogo I. A questão do discurso dialógico e Diálogo II*, ambos escritos no início da década de 1950, precisamente entre 1950 e 1952, mas publicados apenas em 1997 na Rússia (Bezerra, 2016a, 2016b).

As referidas traduções apresentam algumas diferenças terminológicas, tais como o vocábulo *esfera*, utilizado por Maria Ermantina em sua tradução, que é alterado por Paulo Bezerra para *campo*. No decorrer desta tese, utilizamos como aporte teórico as terminologias presentes na última versão revisitada e publicada por Paulo Bezerra.

No texto *Os gêneros do discurso*, Bakhtin suscita a reflexão da dimensão dialógica intrínseca aos seus pensamentos, afirmando que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11). Nessa concepção, admite-se que o discurso está sempre fundido na forma de um enunciado, produzido por determinados sujeitos do discurso, que se alternam em uma dada situação discursiva. Nas palavras de Rojo e J. Barbosa (2015, p. 17) um enunciado é, para o Círculo de Bakhtin,

[...] um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Pode ser uma simples interjeição ou meneio de cabeça, assim como uma frase, um texto escrito completo ou um romance. O que define são suas fronteiras, ou seja, tudo que leva à alternância dos falantes.

---

<sup>21</sup> Paulo Bezerra especializou-se em tradução de obras técnico-científicas e literárias, e, na atividade de tradutor, já verteu do russo mais de quarenta obras nos campos da filosofia, da psicologia, da teoria literária e da ficção. Em 2012, recebeu do governo da Rússia a Medalha Púckin, por sua contribuição à divulgação da cultura russa no exterior (Bezerra, 2016c).

<sup>22</sup> Na obra *Estética da Criação Verbal*, traduzida em 2003, o título desse texto era *O problema do texto na linguística e nas outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica*.

Segundo o filósofo russo, o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de enunciados é importante para quase todas as áreas da linguística e da filologia. A visão bakhtiniana sobre a linguagem sustenta que há uma coexistência entre língua e vida: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2016, p.16-17). Isso quer dizer que a língua, expressa pura e simplesmente por meio de palavras e orações, não requer ato comunicativo, diferentemente do enunciado, que é a unidade real do discurso e resulta em um ato de comunicação social. Assim, o processo de comunicação discursiva implica interatividade entre sujeitos falantes, visto que o “receptor” não é um ser passivo; ao contrário, ao ouvir e compreender um enunciado, adota uma atitude responsiva.

Bakhtin (2016) define o enunciado como unidade concreta que apresenta peculiaridades estruturais comuns e limites absolutamente precisos. Essas peculiaridades são elencadas pelo autor em três categorias: (1) *alternância dos sujeitos do discurso*; (2) *conclusibilidade* específica do enunciado; e iii) *endereçamento*, ou seja, a *relação do enunciado* com o próprio falante e com outros participantes da cadeia de comunicação discursiva. Segundo Bakhtin (2016, p. 35)

[...] a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva [...].

Bakhtin (2016) postula que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva que não pode ser separado dos precedentes e nem tampouco dos subsequentes, ou seja, um enunciado sempre responde a outros enunciados que o antecederam e pressupõe uma atitude responsiva dos seus interlocutores numa relação dialógica sociodiscursiva. Em vista disso, depreende-se que o dialogismo<sup>23</sup> é um elemento constitutivo do enunciado, uma vez que “todo

---

<sup>23</sup> Brait (2011) reafirma que a natureza dialógica da linguagem é conceito que desempenha papel basilar no conjunto de escritos bakhtinianos. Segundo a autora, o conceito de dialogismo funciona como a “célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico” (Brait, 2011, p. 11). Nessa perspectiva, Barros (2011) afirma que o dialogismo é concebido por Bakhtin como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Isso significa que o dialogismo nasce na interação verbal estabelecida entre o enunciadador e o enunciatário, ou seja, entre o “eu” e o “tu” ou entre o “eu” e o “outro”, em que o “outro” é fundamental para a constituição do sentido, sendo, portanto, a alteridade marca do ser humano, pois o outro é fundamental para a sua constituição e constituição dos enunciados.

falante<sup>24</sup> é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (Bakhtin, 2016, p. 26) ao enunciado do outro (destinatário). Ou seja, a natureza do enunciado consiste no seu caráter responsivo ativo, visto que ele tanto responde a outros enunciados como também suscita novas respostas. Logo, essa *alternância de sujeitos* pode variar em função da situação comunicativa e do campo de atividade humana do qual se enuncia.

No que diz respeito aos campos, é importante assinalar que a atividade humana é múltipla, pois ocorre por meio de diferentes práticas, tais como os estudos científicos, o cotidiano, a vida escolar, as artes, as mídias, o âmbito jurídico etc. Isso significa que as possibilidades de interação que a vida proporciona são infinitas e costumeiras, conforme aponta Bakhtin (2016, p. 11-12),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada campo elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Então, a linguagem atende a propósitos e finalidades tencionadas pelo seu enunciator nos mais diversos contextos de produção que lhe são impostos. Desse modo, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo<sup>25</sup> – pilares dos gêneros do discurso – são mobilizados de acordo com o contexto de produção de cada atividade humana, atendendo às especificidades de cada campo da comunicação. Isso ocorre porque o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas* (que não podem ser desconsideradas), ou seja, desempenha contato real com enunciados alheios na corrente da comunicação discursiva e exige, em sua composição, um posicionamento responsivo dos sujeitos. O *booktube*, por exemplo, objeto desta tese, é um gênero discursivo do ambiente digital que pode ser utilizado com a finalidade de atender às especificidades do campo artístico-literário ou do campo jornalístico-midiático, de modo que

---

<sup>24</sup> Vale ressaltar que esses falantes não são sempre e necessariamente pessoas face a face num mesmo lugar físico, pois a cadeia comunicativa é mais ampla do que uma situação imediata.

<sup>25</sup> Abordamos cada um desses elementos mais à frente.

cada um dos enunciados proferidos pelos seus usuários faz parte de uma cadeia discursiva de vozes históricas, sociais e ideológicas que emergem do discurso.

A segunda peculiaridade do enunciado apontada por Bakhtin (2016) está vinculada à primeira: é a sua *conclusibilidade específica*. O autor compreende que, em virtude do fim do enunciado, surge a possibilidade de respondê-lo, ou seja, de admitir em relação a ele uma posição responsiva: “alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 35). Assim, evidencia-se que é a plenitude do enunciado que garante a possibilidade de resposta. São três os fatores desta conclusibilidade específica: (1) a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado; (2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e (3) as formas típicas da composição e acabamento do gênero.

O primeiro fator é a exauribilidade (esgotamento) do tema do enunciado, o qual diverge em relação aos diversos campos de atividade humana; por exemplo, nos campos cujos gêneros refletem uma natureza padronizada (a título de exemplo, os pedidos e as ordens em alguns campos oficiais), o acabamento é praticamente pleno, ao passo que, nos gêneros do discurso que permitem a expressão da criatividade (tal como os trabalhos acadêmicos do campo científico), pode-se falar só em um acabamento mínimo. O segundo fator tem a ver com a vontade de dizer do sujeito, visto que, em cada enunciado, segundo Bakhtin (2016), interpretamos e temos a vontade de produzir sentido. É por meio dessa intenção verbalizada que se mede a conclusibilidade do enunciado, ou seja, percebemos a exauribilidade semântico-objetual do tema enunciado e damos conta de identificar quando o outro finalizou seu turno, para que possamos iniciar o nosso. O terceiro e mais importante dos três, para Bakhtin (2016) está relacionado à *escolha de certo gênero do discurso* realizada pelo sujeito, advinda de sua intenção comunicativa. Essa escolha é determinada pelas especificidades do campo de atividade pelo qual o discurso transitará, pelo seu conteúdo temático, pelas condições de produção e pela composição dos participantes. A esse respeito, informamos que, na sequência didática elaborada para esta tese, selecionamos o gênero discursivo do ambiente digital *booktube*, relacionado ao campo artístico-literário, a fim de contemplar a análise crítica de leituras literárias e possibilitar a formação crítica do leitor, bem como de ampliar os seus letramentos digital e oral, tão necessários e exigidos na sociedade contemporânea.

Considerando as relações recíprocas entre os discursos no elo da cadeia enunciativa, a terceira peculiaridade essencial do enunciado – e, assim, dos gêneros do discurso – apontada por Bakhtin (2016) é o seu *endereçamento*, ou seja, o destinatário do enunciado. Nesse sentido,

[...] o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso (Bakhtin, 2016, p. 68).

Como vemos, o gênero a ser escolhido depende do destinatário a que o locutor se dirige, uma vez que o gênero discursivo se modifica em função das concepções que o locutor tem a respeito do destinatário. Além disso, Bakhtin (2016, p. 63) assinala que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. Ou seja, até mesmo o destinatário é determinado pelo campo de atividade humana em que o enunciado é empregado. Ao considerarmos o campo artístico-literário, por exemplo, percebemos que, nesse contexto, os gêneros discursivos elaborados são destinados para crianças, jovens e/ou adultos leitores, críticos literários, escritores e editoras. Assim, para compreender o gênero do discurso, faz-se necessário considerar, também, a relação do falante com o outro e seus enunciados.

Com base na visão bakhtiniana, Rojo (2013, p. 27) ratifica que os gêneros do discurso constituem as práticas de linguagem que “[...] se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos [...]”. Conforme a autora, a cadeia comunicativa é formada pelo campo de circulação, tempo e lugar históricos, mídias e tecnologias, participantes e respectivas apreciações valorativas.

Conforme mencionamos anteriormente, os gêneros do discurso são definidos por Bakhtin (2016, p. 12) como “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]”, que refletem as condições específicas dos diversos campos da atividade humana. Para o autor, os gêneros do discurso são diversos e infinitos, visto que eles se vinculam às atividades humanas, as quais, como já comentamos, são multiformes e inesgotáveis, além de estarem atreladas aos mais diversos campos de interação social. Isso quer dizer que os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal da vida social que vão se estabilizando, relativamente, no interior dos vários campos sociais que determinam (1) o conteúdo temático; (2) o estilo; e (3) a construção composicional – elementos indissoluvelmente ligados no todo do enunciado.

Segundo Sobral (2009), falar de gênero discursivo sob a ótica relativamente estável é compreender que ele pode conservar traços que o identificam como tal ou mesmo se transformar cada vez que for empregado, “[...] havendo mesmo casos em que um gênero de transforma em outro” (Sobral, 2009, p. 115), a exemplo do que ocorre com os pares carta/*e-mail*, conversa/*chat*

e diário/*blog* (Rojo; Barbosa, J., 2015). Sobral (2009, p. 115-116) faz algumas ponderações sobre a relativa estabilidade dos gêneros:

Como pode algo ser “normativo” e “relativamente estável” ao mesmo tempo? Vejamos, para esclarecer a questão, outra definição de gênero: “formas e tipos de comunicação discursiva” (Voloshinov 1992, p. 45). Essa segunda definição menciona “comunicação discursiva”, e sendo esta o lugar em que a significação dá lugar ao sentido, supõe-se que essas formas e tipos estejam sujeitas a mudanças, a novas avaliações, ressignificações etc. Logo, essas formas e tipos são sim normativas, dado que o ambiente socioistórico requer a cristalização de formas (e mesmo de fórmulas) para que não se tenha de “reinventar” a cada vez se fala os modos de falar. Mas como ocorre no nível dos enunciados e, portanto, no âmbito da comunicação discursiva, essa normatividade é mutável.

Portanto, não se trata de enunciados com estruturas fixas, mas mutáveis, variáveis e dinâmicas, conferidas pela dinâmica de seus campos de produção, circulação e recepção. Vejamos, a seguir, do que se trata cada um dos elementos que Bakhtin utiliza para fundamentar a definição de gêneros do discurso, que moldam/organizam os nossos discursos.

De acordo com Bakhtin (2016), o primeiro elemento que caracteriza o enunciado é o seu *conteúdo temático*. Nas palavras do autor,

[...] cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido (Bakhtin, 2016, p. 47).

Assim, compreendemos que o conteúdo temático tem o papel de orientar a comunicação discursiva. Ele engloba o assunto sobre o qual o falante faz ecoar suas intenções discursivas e contempla aspectos peculiares ao sujeito que participa da enunciação, ou seja, sua individualidade e seus conhecimentos semânticos construídos nas práticas sociais coletivas. Por meio dele, determina-se “[...] a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (Bakhtin, 2016, p. 37). Bakhtin (2016, p. 47) afirma, ainda, que “a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”. No entanto, vale ressaltarmos que a constituição do conteúdo temático perpassa não apenas os aspectos linguísticos (escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas, sequências tipológicas etc.), como também os aspectos discursivos (papel dos sujeitos, experiências sócio-históricas e ideológicas, dialogicidade do discurso etc.). Em suma, o ato enunciativo é formado pelo conteúdo temático, que se materializa

por meio de elementos linguísticos, textuais e discursivos. Essas escolhas, que refletem a vontade discursiva dos falantes e suas valorações, são substanciais tanto para a configuração do estilo quanto para a construção composicional dos gêneros, visto que esses dois elementos são marcas linguístico-textuais das apreciações valorativas do falante (Rojo; Barbosa, J., 2015).

Ante o exposto, P. Ribeiro (2010) reitera que todo ato comunicativo se realiza por meio de um formato, que cumpre a função de ordenar as propriedades do gênero. Nesse sentido, o segundo elemento característico do gênero do discurso é a *construção composicional*, ou seja, “[...] a organização e o acabamento de todo o enunciado, do texto como um todo” (Rojo; Barbosa, J., 2015, p. 94). Em relação à concepção bakhtiniana de construção composicional, Grillo (2007) afirma que o gênero equivale aproximadamente à forma composicional. A autora comenta, ainda, que, nesse ensaio, a forma composicional seria a articulação das partes, isto é, o esquema geral do texto, assim como sua estruturação textual em partes.

Portanto, a organização e o acabamento de um gênero são determinados pelos vínculos composicionais estabelecidos, quer seja em forma de versos ou parágrafos, quer seja por meio da divisão em seções específicas, por exemplo. Nesse sentido, os enunciados ganham contornos quando a palavra é passada ao outro em situações divergentes e se apresenta em estruturas diferentes. Por exemplo, palestras diferem-se de aulas, formaturas diferem-se de eventos científicos, poemas diferem-se de contos, cartas diferem-se de *e-mails*, e resenhas diferem-se de *booktubes*, não apenas em função dos protocolos seguidos. O uso de certos gêneros faz parte da prática do falante e ocorrem de uma maneira natural. No entanto, há de se perceber que cada um desses gêneros admite suas formas composicionais próprias, que, junto ao estilo, fazem ecoar os sentidos do conteúdo temático por meio do enunciado. Em síntese, na prática, percebe-se a mudança de gêneros discursivos quando a atividade humana se desloca, uma vez que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação humana.

Reiteramos, com base em Bakhtin (2016, p. 18), que “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais”. Portanto, para fazer ecoar sua vontade discursiva, o falante realiza, além das escolhas estruturais, mencionadas anteriormente, determinadas escolhas lexicais e gramaticais, o que, segundo Bakhtin (2016), consiste no *estilo de linguagem*, terceiro elemento constitutivo dos gêneros do discurso. Segundo ele, porém, “todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos são igualmente propícios a tal reflexo de individualidade

[...]” (Bakhtin, 2016, p. 17). Isso significa que, para Bakhtin (2016), o estilo do gênero pode ser abordado por dois ângulos: um voltado para a individualidade do sujeito, em que se evidencia o estilo individual; e o outro que está relacionado as práticas de linguagem em que a coletividade participa, garantindo a estabilidade do gênero e evidenciando o seu estilo. Ou seja, alguns gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, são mais abertos ao estilo individual, enquanto outros são mais padronizados e fazem prevalecer o estilo do gênero.

Diante disso, considerando a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos (orais e escritos) e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado, Bakhtin (2016) inaugura a categorização dos gêneros do discurso em dois tipos, a saber, primários (simples) e secundários (complexo). Nas palavras do autor,

Os gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...] No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2016, p. 15).

Essa diferenciação é determinada pelas condições de produção e de convívio cultural em que cada gênero é produzido. Dessa forma, os *gêneros primários* são considerados mais simples, visto que nascem nas trocas verbais espontâneas que apresentam condições de comunicação discursiva mais imediatas e cotidianas, comuns à modalidade oral; enquanto os *gêneros secundários* são tidos como complexos, pois “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (Bakhtin, 2016, p. 15), em geral, na modalidade escrita, visto que não são tão espontâneos, mas, ao contrário, precisam de uma elaboração mais cuidadosa.

Bakhtin (2016) aponta, ainda, que os gêneros secundários, em seu processo de formação, incorporam e reelaboram gêneros primários:

No processo de sua formação eles [os gêneros secundários] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (Bakhtin, 2016, p. 15).

Com base nisso, Faraco (2009) salienta que a classificação dos gêneros em primários e secundários não deve ser observada em uma perspectiva dicotômica, visto que os dois tipos de

gêneros estão interrelacionados e, muitas vezes, um influencia o outro. A fim de exemplificar, o linguista menciona o gênero secundário conferência acadêmica que, mesmo ocorrendo em uma circunstância de comunicação cultural mais elaborada, pode apresentar mescla com gêneros primários, como uma piada ou uma réplica a uma observação espontânea de um ouvinte. A partir da observação de determinadas coerções sócio-histórico-culturais, Ayres, Pereira e Azevedo (2021) acrescentam que, com o surgimento de novos gêneros, viabilizado pelas TDIC, é possível expandir a categorização de gêneros primários e secundários aos chamados gêneros discursivos digitais, os quais abordamos a seguir.

### 3.2 Gêneros discursivos do ambiente digital

Marcuschi (2008) lembra-nos, já na primeira década do século XXI, que os estudos do gênero não são novos, pois, segundo o autor, já se passaram pelo menos vinte e cinco séculos desde que Platão utilizou a expressão “gênero” pela primeira vez. A análise empreendida por esse filósofo grego firmou-se com Aristóteles e esteve especialmente ligada aos gêneros literários. Segundo Rojo e J. Barbosa (2015), na Grécia Antiga, esses pensadores começaram a distinguir e tipificar os gêneros em dois domínios, a saber, a *Poética*<sup>26</sup> (correspondente ao que atualmente conhecemos como gêneros literários) e a *Retórica*<sup>27</sup> (relativa a gêneros da oratória pública da vida na cidade). Nesse contexto, os gêneros épico, lírico e dramático pertenciam à categoria poética, ao passo que os gêneros deliberativo, forense e demonstrativo integravam a categoria retórica.

No Renascimento, essas distinções foram retomadas e aprofundadas, estendendo-se até a modernidade e o início do século XX. Diante disso, de acordo com Rojo e J. Barbosa (2015), Bakhtin e seu Círculo, na segunda metade do século XX, ampliaram o escopo do conceito de “gênero” para além do campo literário e da oratória pública, estendendo os seus estudos a todas

---

<sup>26</sup> “Na *Poética*, já no início do capítulo 1, Aristóteles enumera diversos gêneros (epopeia, poema trágico, poesia ditirâmica, comédia) e os trata também como **espécies** de poesia, usando também, mais adiante, o termo “gênero”, isto é, um grupo que engloba várias **espécies** de substâncias individuais” (Rojo; Barbosa, J., 2015, p. 36).

<sup>27</sup> “Assim, Aristóteles distribui os gêneros retóricos em três categorias: a primeira voltada a aconselhar/desaconselhar e ao futuro, por seu caráter exortativo (o **deliberativo**); a segunda, com função de acusar ou defender e dirigida ao passado (o **judiciário**); e a terceira, que refletia o elogio ou a censura, retratando uma situação presente (o **epidítico**) (Gomes e Iapechino, 2008)” (Rojo; Barbosa, J., 2015, p. 38).

as produções discursivas humanas. Vejamos a posição bakhtiniana sobre o modo como os gêneros eram tratados na Antiguidade, bem como na corrente do estruturalismo saussuriano<sup>28</sup>:

[...] a questão geral dos gêneros dos discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. O que mais se estudava eram os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária [...] e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum. Quase não se levava em conta a questão geral do enunciado e dos seus tipos. Da Antiguidade até hoje, estudaram-se os gêneros retóricos (demais, as épocas subseqüentes pouco acrescentaram à teoria antiga); [...] Por último, estudaram-se também os gêneros discursivos do cotidiano (predominantemente as réplicas do diálogo cotidiano) e, ademais, precisamente do ponto de vista da linguística geral (na escola de Saussure, em seus adeptos modernos – os estudos estruturalistas, nos behavioristas americanos e, em bases linguísticas totalmente distintas, nos seguidores de Vossler). Contudo, esse estudo tampouco podia redundar em uma definição correta da natureza universalmente linguística do enunciado, uma vez que estava restrito à especificidade do discurso oral cotidiano, por vezes orientando-se diretamente em enunciados deliberadamente primitivos (os behavioristas americanos) (Bakhtin, 2016, p. 13-15).

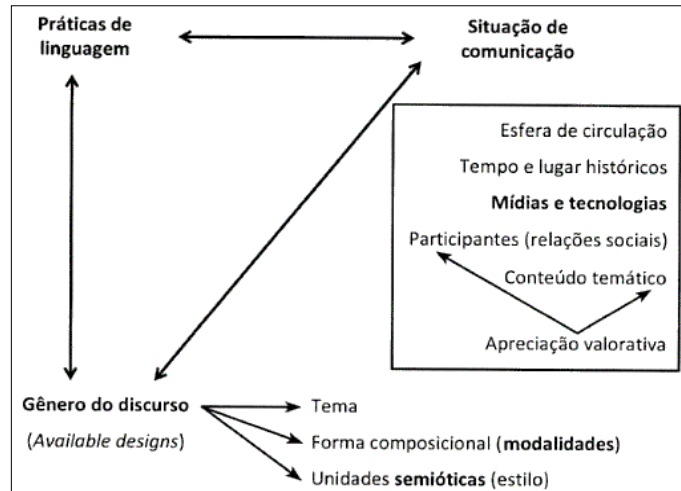
Embora percebamos que Bakhtin e os estudiosos do Círculo tenham estendido os estudos do gênero para além do campo literário, constatamos que esses estudiosos contemplaram, maiormente, reflexões acerca dos textos escritos impressos e dos gêneros literários (especialmente do romance). Seus postulados estabeleceram um marco nos estudos da linguagem e influenciaram e anteciparam muitos estudos voltados para os gêneros do discurso até hoje; por isso, nos valem dos seus pressupostos teóricos para abordar os gêneros do discurso, de modo geral.

Com o advento das novas mídias e tecnologias, atualmente, houve a necessidade de que os postulados bakhtinianos fossem ampliados, a fim de dar conta de analisar os gêneros discursivos digitais, que se apresentam cada vez mais multimodais. Para isso, contamos com o esquema elaborado por Rojo (2013), com o intuito de dar conta das múltiplas semioses que compõem os enunciados que configuram os gêneros discursivos digitais. Vejamos.

---

<sup>28</sup> A corrente do estruturalismo saussuriano postulava a ideia de língua enquanto sistema estável, sincrônico, homogêneo; definido por um estudo linguístico com leis específicas que emparelham o signo da língua no interior de um sistema fechado, independentemente das relações ideológicas que a ele se ligam. Enquanto Bakhtin, por sua vez, contrapõe-se ao estruturalismo por admitir a língua não como objeto abstrato, mas sim como atividade social, instaurada nas necessidades de comunicação, essencialmente dialógica (Macedo, 2009).

**Figura 1** – Elementos da teoria bakhtiniana nos gêneros discursivos das TDIC



Fonte: Rojo (2013, p. 30)

A figura 1 é um diagrama elaborado por Rojo (2013) que ilustra os elementos que compõem a prática da linguagem, dividindo-a em duas partes principais: “Situação de Comunicação” e “Práticas de Linguagem.” A seção “Situação de Comunicação” descreve o contexto em que a comunicação ocorre, abrangendo a esfera de circulação, o tempo e lugar históricos, as mídias e tecnologias utilizadas, os participantes e suas relações sociais, o conteúdo temático e a apreciação valorativa. Já a parte “Práticas de Linguagem” foca nos componentes que constituem a própria prática de linguagem, incluindo o gênero do discurso, o tema, a forma composicional (modalidades) e as unidades semióticas (estilo). As flechas no diagrama ilustram as relações entre os elementos: a flecha que liga “Situação de Comunicação” a “Práticas de Linguagem” indica que o contexto comunicativo influencia as escolhas linguísticas, enquanto as flechas dentro de cada seção mostram as inter-relações entre os elementos correspondentes.

Como demonstrado na figura 1, os gêneros do discurso são práticas de linguagem que ocorrem em situações comunicativas específicas dentro de uma esfera de circulação. Assim, conforme Rojo (2013), a situação comunicativa é composta pela esfera (campo) de circulação, tempo e lugar históricos, mídias e tecnologias, participantes e suas respectivas apreciações valorativas. Esse diagrama se mostra uma ferramenta valiosa para entender as diferentes dimensões envolvidas na prática da linguagem, evidenciando como o contexto influencia a escolha do gênero do discurso, do tema, da forma composicional e do estilo.

Comparando a figura 1 com os estudos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso, vimos, nas características dos gêneros das TDIC, que Rojo (2013) assume que os gêneros do discurso são formados por um tema (conteúdo temático), uma forma (construção) composicional e um estilo. No entanto, se observamos atentamente, percebemos que a forma

composicional abarca diferentes modalidades e o estilo é formado por diversas unidades semióticas. Essa ampliação se fez necessária, a fim de dar conta das mudanças ocorridas nos textos contemporâneos.

No presente trabalho, abordamos a organização dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, com base em seus componentes comuns e indissociáveis – conteúdo temático, construção composicional e estilo. No entanto, para esta pesquisa, é importante considerar o caso dos gêneros discursivos em ambiente digital, que surgiram com o advento da primeira geração da internet (*web 1.0*) e, posteriormente, se tornaram cada vez mais interativos com o surgimento da *web 2.0* e das gerações seguintes da *web*. Por isso, adotamos o esquema da figura 1, no qual Rojo (2013) apropria-se da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso com a finalidade de dar conta da diversidade de gêneros discursivos que passaram por readequações e foram (re)elaborados em virtude das necessidades advindas das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Tais gêneros são formados, segundo a autora, por tema, forma composicional (multimodal) e estilo (com diversas unidades semióticas), como ocorre com o gênero discursivo digital *booktube*, investigado neste trabalho. Tais particularidades se devem às especificidades da plataforma *YouTube*, que funciona como suporte ou mídia para o *booktube*, como explicamos adiante.

### 3.3 Sobre a noção de suporte e (novas) mídias

Segundo Pires e Lima (2016), as invenções tecnológicas impactaram o processo interativo de produção, mediação e recepção de informações. Em uma sociedade em que os aparelhos eletrônicos e digitais se popularizam cada vez mais rápido, as mídias manuscritas e impressas perdem a sua supremacia e dão lugar às denominadas mídias eletrônico-digitais, ou novas mídias, que modificam os gêneros discursivos e seus suportes.

O estudo sobre a relação entre gêneros discursivos e suportes é complexo, visto que ainda não há consenso a respeito do conceito de suporte, de modo que essa questão ainda permanece em aberto, conforme afirmam Marcuschi (2003, 2008), Bonini (2011) e Lima (2013). Tomando como ponto de partida o texto *A questão do suporte dos gêneros textuais*, de Marcuschi (2003) – trabalho inicial e provisório de caráter não conclusivo –, vimos que a ideia central apresentada por esse autor é a de que todo gênero possui um suporte, mas a distinção entre gênero e suporte é complexa e necessita ser feita de forma cautelosa. A fim de exemplificar a estrita relação entre esses dois conceitos, Marcuschi (2003, p. 10) cita um breve texto em que o gênero é alterado em função do suporte: “[...] ‘Paulo, te amo, me ligue o mais

*rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica*””. Ele defende que, caso esse fragmento seja escrito em um papel e colocado sobre uma mesa, poderemos compreendê-lo como um bilhete, mas, se for enviado por uma secretária eletrônica, trata-se de um recado, e, ainda, se estiver exposto em um *outdoor*, trata-se de uma declaração. Diante desses exemplos, comprovamos que a materialidade linguística não muda, mas o gênero é sempre identificado em relação ao seu suporte, que torna o texto acessível.

Assim, Marcuschi (2003, p. 11) conceitua suporte como um “[...] *lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*”. O autor sintetiza os três aspectos que comportam a sua noção de suporte: (1) Suporte é um lugar (físico ou virtual); (2) Suporte tem formato específico; e (3) Suporte serve para fixar e mostrar o texto. Em (1), entendemos que o suporte deve ser um lugar real ou mesmo virtual, como é o caso da internet, desde que seja reconhecível e delimitado na prática. Em (2), compreendemos que os suportes não são informes, mas, ao contrário, foram criados em alguma forma específica, que lhes permite portar textos com um dado propósito comunicativo, em contextos convencionais ou incidentais – abordados adiante. E, por fim, em (3), admitimos que, para Marcuschi (2003), a função básica de um suporte é fixar e mostrar o texto, e não fazer os gêneros circularem, pois essa é, conforme salienta o linguista, a função do canal, serviço ou meio.

Os suportes são classificados por Marcuschi (2003, 2008) em dois tipos: o convencional e o incidental. Os convencionais são aqueles que foram criados com a finalidade de fixar um texto, tais como o livro, o jornal (diário), a revista (semanal/mensal), a revista científica (boletins e anais), o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos, o *outdoor*, o encarte, o folder, os luminosos e as faixas. Já os incidentais são aqueles que emergem em situações casuais, pois não foram produzidos com a finalidade específica de portar textos, tais como a embalagem, os para-choques e os paralamas de caminhão, as roupas, o corpo humano, as paredes, os muros, as paradas de ônibus, as estações de metrô, as calçadas, as fachadas, as janelas de ônibus e outros meios de transporte. Nesse sentido, é interessante perceber como os suportes incidentais, com o tempo e a rotinização do uso, podem se transformar em convencionais. Os paralamas de caminhão, por exemplo, frequentemente exibem mensagens ou anúncios que se tornam parte do cotidiano das pessoas. À medida que essas práticas se consolidam, esses suportes podem adquirir um novo significado e função na comunicação, tornando-se uma parte reconhecida e esperada da paisagem urbana. Essa dinâmica mostra como a linguagem e os suportes se adaptam e evoluem conforme as necessidades sociais.

De modo geral, percebemos que Marcuschi (2003) encontra certa dificuldade em estabelecer limites entre as noções de suporte, canal, serviço e meio. Por isso, antes de analisar alguns suportes de gêneros textuais, ele esclarece esses aspectos preliminares em relação a essas duas últimas noções. Nesse sentido, o serviço é tomado como “um aparato específico que permite a veiculação (circulação e consumo) de um gênero em algum suporte” (Marcuschi, 2003, p. 18). O linguista define o canal como um meio físico de transmissão de sinais, mas, ao mesmo tempo, demonstra a imprecisão dessa definição, ao perceber que o rádio, a televisão e o telefone ora são tomados como canais ora como suportes e, em alguns casos, podem até mesmo ser tratadas como meios (mídias). Há, portanto um embaraço no tocante ao limite dessas categorizações, como podemos perceber nos fragmentos abaixo:

[...] podemos indagar se os suportes são *veículos* dos gêneros. Num certo sentido eles portam os gêneros na medida em que os fixam, mas não podemos confundir o suporte com o *canal*. (...) a mala direta poderia ser um serviço (de Correios), ao passo que o rádio é um canal ou meio de transmissão quando olhado na sua condição de “Rádio X” ou “Rádio Y”. Mas o rádio não deixaria de ser um suporte sob outro aspecto, isto é, da fixação e circulação dos gêneros por ele promovidos (Marcuschi, 2003, p. 14-15).

[...] o serviço deve ser considerado como uma categoria importante para distinguir entre suporte e serviço, como o *E-mail*, a *Internet* e a *mala direta*, por exemplo. O caso da Internet pode ser tanto um suporte, um meio ou um serviço a depender do aspecto de observação. Não é tão simples saber se a mala direta é um serviço, como lembrei, ou um suporte ou até mesmo um gênero como alguns já classificaram [...] (Marcuschi, 2003, p. 17-18).

A noção de suporte, quando associada aos conceitos de canal, de meio e de serviço, pode ser considerada problemática, uma vez que a falta de critérios claros dificulta a categorização do rádio, da mala direta, do e-mail e da internet como um gênero específico, um suporte ou um serviço. Essa ambiguidade revela que a comunicação é um fenômeno dinâmico e multifacetado, cujos elementos podem se sobrepor em suas funções. Portanto, é fundamental reconhecer que a prática da linguagem é influenciada por diversos fatores contextuais e sociais, sugerindo que uma abordagem flexível nas definições pode enriquecer nossa compreensão sobre os processos comunicativos. Nesse ínterim, não há consenso entre Marcuschi (2003, 2008), Bonini (2011) e Lima (2013) a respeito dessa concepção. Para Bonini (2011), os trabalhos de Marcuschi (2003, 2008) são relevantes e merecem respeito por terem iniciado as discussões a respeito da noção de suporte, mas um dos seus problemas tem a ver com o fato de esses trabalhos excluírem o componente mídia da relação com o suporte. Assim, para Bonini (2011), as noções de suporte apontadas por Marcuschi (2003) não são consistentes.

Em relação ao rádio, à televisão e à internet, por exemplo, Bonini (2011) pontua que eles são meios tecnológicos de mediação da enunciação, ou seja, mídias, que possuem como suporte os cabos e as ondas eletromagnéticas, diferentemente das categorizações realizadas por Marcuschi (2003, 2008), em que esses aparatos tecnológicos ora são apresentados como canais, ora como serviços ou mesmo como suportes, mas sem uma elaboração teórica consistente que os diferencie e viabilize sua abordagem como objetos de pesquisa.

Por essa razão, neste trabalho, assumimos a noção de suporte ampliada por Bonini (2011), em que esse autor elabora um movimento de aproximação dos termos mídia e suporte, ao apresentar uma nova proposta de conceituação para suporte, que passa a ser visto como um componente da mídia<sup>29</sup>. Nas palavras de Bonini (2011, p. 688, grifo nosso), cada um desses dois conceitos pode ser assim definido:

[...] *mídia* – tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação. Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem; e  
*suporte* – elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização dos três aspectos caracterizadores de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção).

Nesta tese, adotamos o modelo teórico desse autor, de modo a tratarmos a mídia como um conjunto de tecnologias que asseguram o processo de mediação do gênero e o suporte como um conjunto de artefatos e aparelhos usados no processo de registro, armazenamento e acesso aos gêneros, ou seja, no processo de ancoragem do gênero, em que seus elementos materiais poderão se apresentar através de diversos tipos de materialidade e funções de ancoragem.

Diante da expansão das mídias eletrônico-digitais, percebemos, assim como Lima (2013), que as formas de interação têm sido modificadas: atualmente, o sistema de registro manuscrito (bilhete, recado, carta etc.) está em declínio, devido à expansão das mídias eletrônico-digitais, e, por isso mesmo, estão assumindo novas feições estruturais e novos tipos de mediação. De acordo com Lima (2013), os elementos materiais do suporte podem ser percebidos de maneiras diversificadas, tais como: superfícies como o papel, em que o gênero é registrado; dispositivos eletrônico-digitais como o DVD, em que o gênero é armazenado; ou dispositivos eletrônico-digitais como as telas de computadores e *smartphones*, nos quais o gênero pode ser acessado ou atualizado.

---

<sup>29</sup> Quaisquer separações que se deem entre mídia e suporte constituem muito mais um recurso metodológico, pois, segundo Lima (2013), é impossível demarcar o papel do suporte em cada processo de mediação do gênero.

Os principais exemplos dessas mídias eletrônico-digitais apontados por Bonini (2011) são: *Adobe Flash Player*, televisão, rádio, DVD, *outdoor*, livro, pen-drive, revista e internet. Dentre essas, a internet é uma das mídias mais intrigantes, pois nela outras mídias são mobilizadas, podendo até mesmo ocorrer uma mídia dentro de outra mídia, trazendo, cada uma delas, os seus gêneros e hipergêneros<sup>30</sup>.

Segundo Lima (2013), o processo de mediação da escrita pode ser dividido em quatro fases: a) pré-manuscrito; b) manuscrito; c) impresso; e d) eletrônico-digital. Considerando que o *booktube*, objeto de estudo desse trabalho, é um gênero multimodal que atualiza o gênero escrito resenha, convém assinalar que, assim como os gêneros escritos, os gêneros orais e multimodais podem ser mediados, cabendo uma análise sobre o seu processo de mediação. Em razão do objetivo central deste trabalho, discutimos brevemente o processo de mediação dos gêneros multimodais.

Em decorrência da expansão dos sistemas de produção, registro e transmissão digital, Lima (2013) assinala que a separação entre as práticas discursivas associadas às mídias eletrônicas tradicionais – tais como rádio e a televisão – e as novas mídias digitais – tais como o computador, o *smartphone* e o *tablet* – tem diminuído, pois há um grande esforço das mídias para convergirem em direção a uma única “[...] plataforma de mediação, aberta à ancoragem e a circulação de praticamente todos os gêneros e hipergêneros” (Lima, 2013, p. 141): o computador, que tem ocupado o lugar central das mídias. Para o autor, todas as mídias têm sido conduzidas para dentro do computador, no qual os mais variados gêneros, hipergêneros e mídias podem ser produzidos, mediados e recebidos. No entanto, nos últimos anos, em virtude das TDIC, esse papel tem sido complementado ou até mesmo substituído por outros dispositivos móveis, tais como os *smartphones*, os *tablets* e os *smartwatches*. Diante disso, consideramos o *YouTube* como a mídia na qual o gênero *booktube*, caracterizado a seguir, é mediado e recebido.

### **3.4 *Booktube*: Gênero discursivo do ambiente digital**

Partindo da concepção de que tudo o que dizemos, pensamos ou escrevemos por meio das múltiplas linguagens acontece por meio de enunciados relativamente estáveis, ou seja, de

---

<sup>30</sup> O hipergênero é definido como “um gênero maior, formado por outros gêneros que se agrupam de forma ordenada, compondo assim um todo discursivo-textual” (Bonini, 2011, p. 691). Em outras palavras, o hipergênero é um macroenunciado, ou seja, um grande enunciado produzido em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior, que apresenta características organizacionais e funcionais semelhantes às do gênero discursivo, conceituado por Bakhtin (2016).

gêneros discursivos, a partir daqui, realizamos a caracterização do gênero *booktube*, inspiradas em estudos previamente realizados por nós (Ayres; Pereira; Azevedo, 2021).

Para tal caracterização, tomamos por base os pressupostos teóricos de Bakhtin (2016) sobre a organização triádica do gênero discursivo, atualizados por Rojo (2013). Em concordância com esses estudiosos, partimos do princípio de que os gêneros discursivos são compostos por conteúdo temático, construção composicional (multimodal) e estilo (multissemiótico). Observamos de quatro vídeos<sup>31</sup> publicados em dois canais da plataforma *YouTube*, no âmbito do campo artístico-literário<sup>32</sup>: (1) “[Resenha] *O Mágico de Oz*” e (2) “[Resenha] *Peter Pan*”, ambos do canal *Literature-se*; e (3) “VEDA #7: Resenha *O Mágico de Oz*” e (4) “VLOGMAS #7 Resenha de *Peter Pan*”, ambos do canal *Leituras da Deni*.

Como mencionamos anteriormente, Bakhtin (2016) postula que os três elementos integrantes dos gêneros discursivos – conteúdo temático, construção composicional e estilo – são indissociáveis uns dos outros, pois os conteúdos temáticos dos enunciados se realizam somente a partir de uma construção composicional e de um estilo específico. Por isso, a separação entre os três elementos foi realizada apenas para efeito de análise.

Mostramos, de forma sistemática, no quadro 1, o conteúdo temático de cada *booktube* produzido pelas *influencers digitais*. Contudo, sabendo que, para Bakhtin (2016), o tema consiste no conteúdo proferido com base na apreciação valorativa do locutor, esses acentos valorativos de cada *booktuber* são evidenciados quando apresentamos a construção composicional e o estilo de cada uma das produções, no decorrer desta seção.

---

<sup>31</sup> Os *booktubes* da obra *O Mágico de Oz* já foram analisados no artigo *Booktube: um gênero discursivo advindo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação* (Ayres; Pereira; Azevedo, 2021). Nesta tese, eles estão sendo observados paralelamente aos vídeos que *booktubializam* a obra *Peter Pan*, a título de comparação e melhor caracterização do gênero discursivo *booktube*.

<sup>32</sup> Categorização feita com base no campo de circulação dos discursos, estabelecida com base em Rojo e Barbosa (2015). Consideramos que os *booktubes* produzem cultura, arte e entretenimento na contemporaneidade.

**Quadro 1** – Conteúdo temático dos *booktubes* analisados

CONTEÚDO TEMÁTICO		
CANAL DE BOOKTUBE LITERATURE -SE (Mel Ferraz)	Resumo e apreciação valorativa positiva do clássico infantil <i>Mágico de Oz</i> <sup>33</sup>	Resumo e apreciação valorativa positiva do clássico infantil <i>Peter Pan</i> <sup>34</sup>
CANAL DE BOOKTUBE LEITURAS DE DENI (Deni)	Resumo e apreciação valorativa positiva do clássico infantil <i>Mágico de Oz</i> <sup>35</sup>	Resumo e apreciação valorativa positiva do clássico infantil <i>Peter Pan</i> <sup>36</sup>

Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos o conteúdo temático dos *booktubes* em questão, ou seja, o assunto enunciado nessas produções e a apreciação valorativa acerca deles, verificamos que ele é relativamente estável, visto que as *booktubers* utilizam a plataforma de vídeos com o objetivo de socializar suas avaliações/impressões positivas a respeito dos clássicos infantis em questão. Neste estudo, identificamos que o conteúdo temático se apresenta, ao mesmo tempo, tanto estável quanto variável, assim como justifica Sobral (2009): estável porque, na produção do gênero *booktube*, ambas as enunciatórias mobilizam como assunto principal a sumarização e a avaliação de obras do campo artístico-literário, especificamente do universo infanto-juvenil; e variável em razão de suas reflexões e de suas experiências enquanto sujeitos sociais, que são expressas por meio das escolhas multimodais.

Nas produções analisadas, vimos que as *booktubers* abordam obras clássicas do universo infantil: *O Mágico de Oz* e *Peter Pan*. Constatamos que proferem enunciados únicos, inéditos e irrepetíveis para se referir ao mesmo assunto. A título de exemplo, na parte introdutória do *booktube* da obra *O Mágico de Oz*, por exemplo, observamos que as *booktubers* estão apresentando a mesma história e os mesmos personagens, mas cada uma faz isso de maneiras distintas como podemos observar nas transcrições a seguir:

[...] e no *O Mágico de Oz*, a gente tem a história da Dorothy, do leão, do homem de lata e do espantalho, em busca de seus desejos. A Dorothy é uma menina encantadora, ela tem um bichinho de estimação, que é um cachorrinho,

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFEYgUqWNAk>. Acesso em: 2 mar. 2022.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IImtybb0oGA>. Acesso em: 2 out. 2023.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SBWSZBPftJs>. Acesso em: 10 dez. 2020.

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCchS8dm03s>. Acesso em: 2 mar. 2022.

o Totó, que vive com ela na fazenda, junto com o tio Henry e a tia Em. [...] (Deni, 2017).

[...] o Mágico de Oz conta a história de Dorothy Gale, que é uma garota, uma criança, na verdade, né? Os críticos, meio que tentam entender que ela tem seis anos de idade, mas nenhum momento da história é dito a idade dela. Bom, ela é uma órfã que mora com seus tios e seu cachorro chamado Totó, numa fazenda, no interior do Kansas [...] (Ferraz, 2014).

Como podemos observar, na parte introdutória dos *booktubes* de Deni e de Mel Ferraz a respeito da obra *O Mágico de Oz*, cada uma delas apresenta a personagem principal, Dorothy Gale, de uma maneira diferente. Deni, primeiramente, cita três personagens da história junto da menção à personagem principal, e, depois, retorna para falar sobre as características de Dorothy, sem detalhar, por exemplo, que ela morava com os tios porque é órfã e sem mencionar o nome da fazenda. Já Mel Ferraz inicia a apresentação da obra falando da personagem principal, detalhando sua possível faixa etária, conforme a opinião dos críticos literários, a sua condição de orfandade, com quem ela morava e o local onde se situava a fazenda dos seus tios. Isso ocorre porque os sentidos de cada um dos seus enunciados carregam valores ideológicos acumulados ao longo da trajetória de cada uma dessas enunciantes em determinado tempo, espaço e cultura. Isso comprova o entendimento de P. Ribeiro (2010) de que, na investigação do conteúdo temático de um determinado gênero, é crucial levar em consideração não apenas os aspectos linguísticos, mas também os aspectos enunciativos e discursivos, ou seja, deve-se considerar as experiências sócio-históricas que cada sujeito vivenciou. Desse modo, a construção composicional e o estilo (semiótico) de cada produção possibilitam que esses sentidos sejam percebidos.

Também constatamos que, assim como os conteúdos temáticos enunciados pelas *booktubers*, a construção composicional e as escolhas semióticas (estilo) feitas por elas são, de igual modo, relativamente estáveis. A partir dos vídeos observados, evidenciamos que a construção composicional do *booktube* é formada por duas partes: (1) produção audiovisual e (2) descrição do vídeo. Enumeramos cada um dos elementos que compõem essas partes em ordem de apresentação por numerais cardinais, conforme mostramos nos quadros 2 e 3.

**Quadro 2** – Construção composicional da produção audiovisual dos *booktubes* analisados

CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL		
	CANAL DE <i>BOOKTUBE</i> LITERATURE-SE (Mel Ferraz)	CANAL DE <i>BOOKTUBE</i> LEITURAS DE DENI (Deni)
[Resenha] O Mágico de Oz	(1) Encenação; (2) Apresentação pessoal e do canal; (3) Apresentação do título da obra a ser <i>booktubializada</i> ; (4) Vinheta com imagens em movimento, escrita do nome do canal e título do livro; (5) Sumarização da obra lida; (6) Avaliação de partes do livro; (7) Recomendação do livro; (8) “Curiosidades: livro e autor”; (9) Propaganda de parceiros/editores; (10) Relato pessoal e avaliação do filme em relação à obra lida; (11) Despedida.	(1) Apresentação pessoal e do canal; (2) Acolhimento de boas-vindas; (3) Apresentação do título da obra a ser <i>booktubializada</i> ; (4) Vinheta com nome do canal; (5) Sumarização da obra lida; (6) Avaliação de partes do livro; (7) Despedida.
[Resenha] Peter Pan	(1) Apresentação pessoal e do canal; (2) Apresentação do título da obra a ser <i>booktubializada</i> ; (3) Propaganda de sorteio de parceiros/editores; (4) Vinheta com imagens em movimento, escrita do nome do canal e título do livro; (5) Sumarização da obra lida; (6) Avaliação de partes do livro; (7) Recomendação do livro; (8) Propaganda de sorteio de parceiros/editores; (9) Despedida.	(1) Apresentação pessoal e apresentação verbo-visual do nome do canal; (2) Acolhimento de boas-vindas; (3) Apresentação do título da obra a ser <i>booktubializada</i> ; (4) Vinheta com imagens em movimento aludindo a um evento temático do <i>YouTube</i> : VLOGMAS <sup>37</sup> ; (5) Sumarização da obra lida; (6) Avaliação de partes do livro; (7) Perguntas ao público; (8) Recomendação do livro; (9) Convite ao acesso a outro vídeo/ <i>hiperlink</i> ; (10) Despedida.

Fonte: Elaboração própria

Com base nas informações contidas no quadro 2, constatamos regularidades no que se refere à construção composicional do *booktube*, por meio de seis elementos que se repetem nas três produções: (1) vinhetas estáticas ou em movimento para apresentar o título do canal ou da obra *booktubializada*<sup>38</sup>; (2) apresentação pessoal/do canal; (3) sumarização da obra; (4) avaliação da obra lida; (5) despedida e (6) descrição do vídeo e compartilhamento de *hiperlinks*. Os elementos 1, 2 e 5 são breves e, portanto, ocupam poucos segundos dos vídeos, ao passo que os elementos 3 e 4 são mais longos e podem aparecer simultaneamente, a depender do estilo

<sup>37</sup> Esse vocábulo é uma junção das palavras “*Vlog*” e “*Christmas*”, e quer dizer “vídeos de Natal”. Trata-se de um período festivo no qual os criadores de conteúdo no *YouTube* publicam vídeos desde o início do mês de dezembro até o dia de Natal, marcando-os com a *hashtag* #VLOGMAS.

<sup>38</sup> Criamos esse neologismo para designar a ação de avaliar uma obra por meio do *booktube*. Nesse sentido, se o verbo “resenhar” que expressa a ação de analisar um livro por meio da escrita, por sua vez, o neologismo “booktubializar” significa, de igual modo, que a mesma ação é realizada por meio da oralidade e de outras linguagens na plataforma do *YouTube*.

individual das *booktubers*. Constatamos, ainda, que alguns dos elementos que estão contidos no quadro 2 apenas aparecem no *booktube* de uma ou de outra *booktuber*, como é o caso da *Encenação e da Propaganda de parceiros e editores*, que somente estão presentes nas produções de Mel Ferraz, e o caso das *Perguntas ao público* e da *Alusão ao evento temático #Vlogmas*, que são encontrados nas produções de Deni, mas não ocorrem nas produções de Mel Ferraz. A partir da observação desses enunciados, conjecturamos que a *booktuber* Mel Ferraz é uma influenciadora digital que tem seguido rumo à sua profissionalização como *booktuber* e, por esse motivo, pode, em suas avaliações e no modo como se expressa, ter sofrido influência das editoras que a contrataram. Já a *booktuber* Deni, em suas produções audiovisuais, não verbaliza oralmente nenhuma espécie de parceria com editoras; no entanto, como podemos ver no quadro 3, assim como Mel Ferraz, Deni também tem estabelecido esse tipo de parceria.

**Quadro 3** – Construção composicional da descrição dos *booktubes* analisados

CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DA DESCRIÇÃO DO VÍDEO		
	CANAL DE <i>BOOKTUBE</i> LITERATURE-SE (Mel Ferraz)	CANAL DE <i>BOOKTUBE</i> LEITURAS DE DENI (Deni)
[Resenha] O Mágico de Oz	(1) Descrição dos elementos utilizados na produção audiovisual na descrição do vídeo; (2) Compartilhamento de <i>hiperlinks</i> de outras redes sociais na descrição do vídeo.	(1) Carta ao público na descrição do vídeo; (2) Compartilhamento de <i>hiperlinks</i> de outras redes sociais na descrição do vídeo.
[Resenha] Peter Pan	(1) Descrição dos elementos utilizados na produção audiovisual na descrição do vídeo; (2) Compartilhamento de <i>hiperlinks</i> de outras redes sociais na descrição do vídeo.	(1) Carta ao público na descrição do vídeo; (2) Propaganda de parceiros/editores na descrição do vídeo; (3) Compartilhamento de <i>hiperlinks</i> de outras redes sociais na descrição do vídeo; (4) Trilha sonora da produção audiovisual na descrição do vídeo.

Fonte: Elaboração própria

Como vimos no quadro 3, a *booktuber* Deni também divulga parceiros/editores. O que difere entre o *booktube* produzido por ela e o *booktube* produzido por Mel Ferraz em relação ao elemento *Propaganda de parceiros e editores* é a maneira como elas explicitam essa parceria: enquanto Mel Ferraz utiliza a oralidade para propagar e influenciar o público em relação aos parceiros/editores durante o *booktube*, Deni faz isso por meio da escrita e do uso de *hiperlinks* na descrição do vídeo. É necessário esclarecer que a descrição do vídeo, por sua vez, consiste em um espaço reservado na plataforma *YouTube* para a inserção de textos verbais escritos com funcionalidades diversas, tais como: créditos, descrição dos elementos utilizados

na produção audiovisual do *booktube*, comunicados ao espectador, compartilhamento de *hiperlinks*, divulgação de lojas parceiras etc.

Ainda em relação aos aspectos destacados no quadro 3, é interessante percebermos que existe uma regularidade nas descrições realizadas pela *booktuber* Mel Ferraz, na coluna 1, em relação aos dois *booktubes* produzidos por ela – *O Mágico de Oz* e *Peter Pan* –, diferentemente do que observamos na coluna 2, em relação aos *booktubes* produzidos pela *booktuber* Deni, visto que a descrição do *booktube* da obra *Peter Pan* apresenta variações significativas em relação ao *booktube* da obra *O Mágico de Oz*. Na descrição deste último, publicado em 2017, ela apresenta uma carta ao público e o compartilhamento de *hiperlinks* de outras redes sociais na descrição do vídeo; já na descrição daquele, além desses elementos, ela acrescenta outros dois, a saber: propaganda de parceiros/editores na descrição do vídeo e trilha sonora da produção audiovisual. Esses ocorridos validam o postulado bakhtiniano de que a construção composicional do gênero reflete a vontade discursiva do falante no enunciado, pois nele visualizamos a individualidade e as escolhas de cada *booktuber*.

Como já mencionamos, a principal função do *booktube* é demonstrar apreciação sobre uma obra literária, ainda que, em alguns casos, essas apreciações possam ser influenciadas/manipuladas pelas editoras parceiras. Quer seja nas produções com finalidade mercadológicas ou nas produções com finalidade pedagógica, ou seja, naqueles *booktubes* produzidos pelos estudantes no contexto escolar sob a orientação de um professor, as etapas de sumarização e avaliação da obra *booktubializada* predominam na estrutura do gênero. O processo de sumarização ocorre a partir da seleção de ideias mais relevantes, conforme a apreciação valorativa de cada *booktuber*, e do apagamento de informações menos necessárias, que são substituídas por novas construções linguísticas para expressar, com outras palavras, o conteúdo do texto-base (Machado, A., 2010). Já a avaliação compreende a demonstração explícita da apreciação valorativa acerca do assunto. Nos *booktubes* observados, essa ação é percebida quando as enunciantoras mencionam pontos específicos da obra, conforme suas leituras prévias e a natureza dos temas que pretendem evidenciar, tais como vida e obra do autor, polêmicas, curiosidades, relatos pessoais etc. Esses elementos não são comuns a todos os vídeos analisados, o que nos leva a considerá-los como aspectos flexíveis do gênero e, portanto, como marcas de estilo individual.

Ressaltamos, então, que os aspectos estruturais dos *booktubes* são relativamente estáveis, visto que as produções observadas não apresentaram formas composicionais rígidas nem estáticas. Percebemos que esse gênero é dinâmico, pelo fato de a construção composicional variar conforme com o projeto enunciativo de cada uma das *booktubers*. Vejamos, com mais

detalhes, os aspectos da construção composicional que aparecem nos *booktubes* produzidos por Mel Ferraz e Deni, conforme exibimos no quadro 2.

O primeiro vídeo do canal *Literature-se, O Mágico de Oz*, de Mel Ferraz, tem duração de 18 minutos e 39 segundos e apresenta a seguinte construção composicional na parte audiovisual: (1) encenação; (2) apresentação pessoal e do canal; (3) apresentação do título da obra a ser *booktubializada*; (4) vinheta com imagens em movimento; (5) sumarização da obra lida; (6) avaliação de partes do livro; (7) recomendação do livro; (8) “Curiosidades: livro e autor”; (9) propaganda de parceiros/editores; (10) relato pessoal e avaliação do filme, em comparação com a obra lida; (11) despedida. Já a descrição do vídeo é composta por (1) descrição dos elementos utilizados na produção audiovisual e (2) compartilhamento de *hiperlinks* de outras redes sociais.

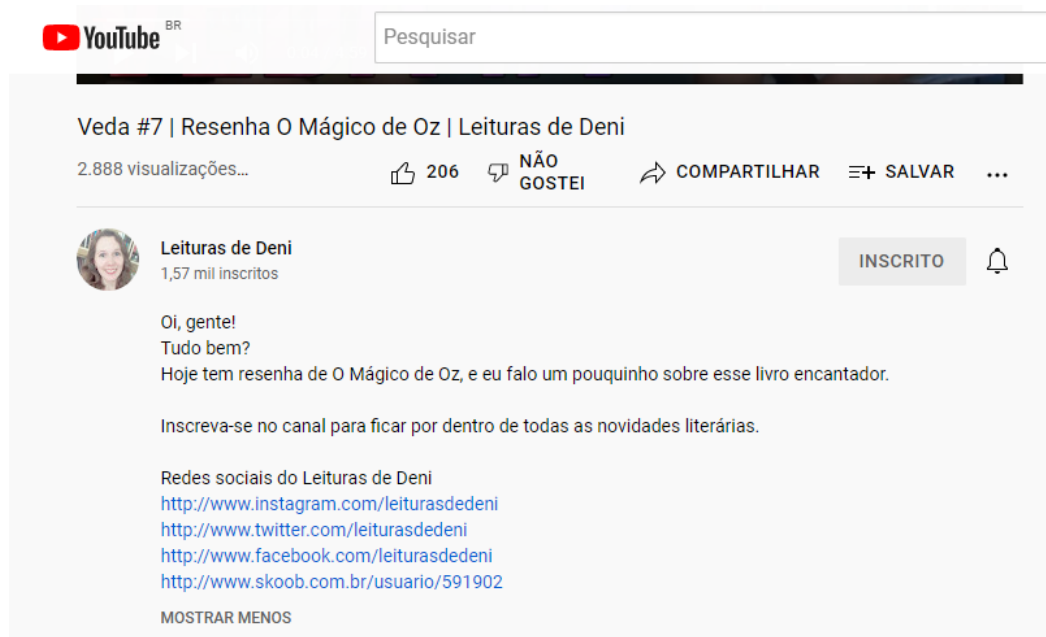
O segundo vídeo produzido pela mesma *booktuber*, da obra *Peter Pan*, tem duração mais curta, de 9 minutos e 36 segundos. Devido à extensão mais curta, essa produção também apresenta construção composicional mais objetiva e direta em relação à primeira, sendo a produção audiovisual composta por: (1) apresentação pessoal e do canal; (2) apresentação do título da obra a ser *booktubializada*; (3) propaganda de sorteio de parceiros/editores; (4) vinheta com imagens em movimento, escrita do nome do canal e título do livro; (5) sumarização da obra lida; (6) avaliação de partes do livro; (7) recomendação do livro; (8) propaganda de sorteio de parceiros/editores; (9) despedida. A descrição do vídeo é formada por (1) ficha técnica da produção audiovisual e (2) compartilhamento de *hiperlinks* de outras redes sociais. Nesse sentido, observamos que, ainda que o gênero seja produzido por um mesmo enunciador, pode apresentar estrutura variável. Nessa segunda produção, por exemplo, verificamos que a *booktuber* não apresenta curiosidades sobre o autor e a obra nem faz relações com o filme, restringindo-se aos elementos mais essenciais do gênero, quais sejam, sumarização e avaliação da obra. Esse segundo vídeo se aproxima da produção do canal *Leituras da Deni*, que costuma ser mais objetivo, mas, ainda assim, mantém estilo e construção composicional também variáveis, como detalhamos a seguir.

A construção composicional do *booktube* produzido pelo canal *Leituras da Deni* para tratar do livro *O Mágico de Oz* tem duração de 4 minutos e 59 segundos e, por isso, propõe-se a configurar, de maneira ainda mais objetiva e direta, os seguintes elementos no decorrer da produção audiovisual: (1) apresentação pessoal e do canal; (2) acolhimento de boas-vindas; (3) apresentação do título da obra a ser *booktubializada*; (4) vinheta com o nome do canal; (5) sumarização da obra lida; (6) avaliação de partes do livro; (7) despedida. A sua descrição, por sua vez, é configurada pelos seguintes elementos: (1) carta ao público na descrição do vídeo e

(2) compartilhamento de *hiperlinks* de outras redes sociais na descrição do vídeo. Apesar de apresentar um vídeo mais curto que os comentados anteriormente, ela seleciona, para a composição da sua produção digital, o elemento “acolhimento de boas-vindas” na abertura de seu vídeo, diferentemente do canal *Literature-se*.

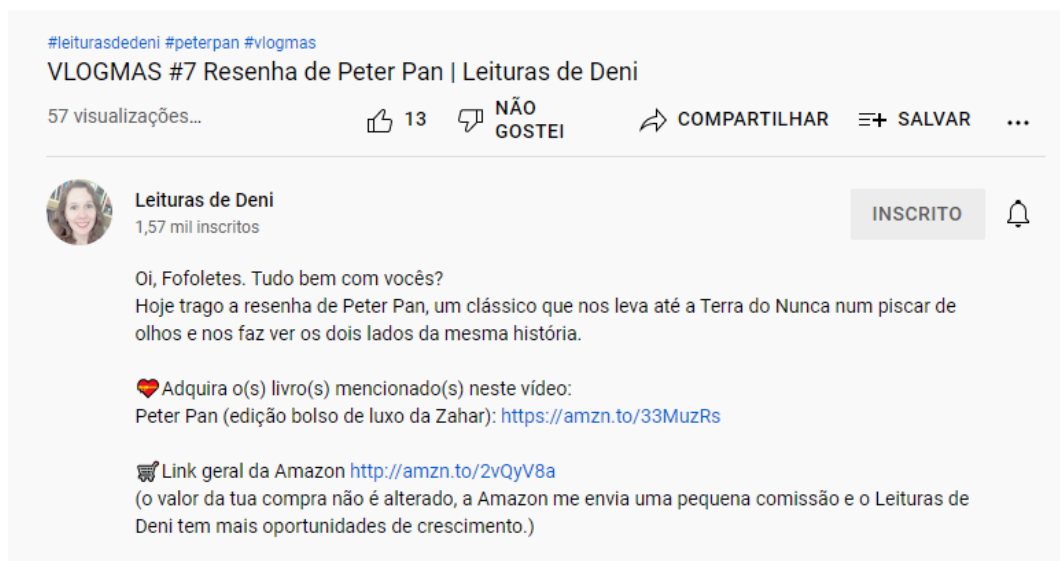
O segundo vídeo do canal *Leituras da Deni*, da obra *Peter Pan*, tem duração de 5 minutos e 31 segundos e, embora mantenha o padrão de objetividade do primeiro vídeo, apresenta algumas variações, como podemos observar a seguir, nos elementos que integram sua construção composicional audiovisual: (1) apresentação pessoal e apresentação do canal; (2) acolhimento de boas-vindas; (3) apresentação do título da obra a ser *booktubializada*; (4) vinheta com imagens em movimento, aludindo ao evento temático do *YouTube*: #VLOGMAS; (5) sumarização da obra lida; (6) avaliação de partes do livro; (7) pergunta-resposta (para a compreensão ativa do outro); (8) recomendação do livro; (9) convite para o acesso a outro vídeo/*hiperlink*; e (10) despedida. Já a parte da descrição do vídeo é formada por (1) comunicado ao público; (2) propaganda de parceiros/editores; (3) compartilhamento de *hiperlinks* de outras redes sociais; e (4) ficha técnica da produção audiovisual. Percebemos, a partir dessa produção, a ocorrência de elementos não identificados na construção composicional da descrição do primeiro *booktube* produzido por Deni. Foram eles: a propaganda de parceiros e a ficha técnica do vídeo – elementos também comuns nas produções da *booktuber* Mel Ferraz. Outro elemento curioso é a presença de um comunicado ao público do canal, presente apenas nas produções de Deni, sendo, portanto, um elemento próprio do seu estilo individual, conforme mostramos nas figuras 2 e 3.

**Figura 2** – Comunicado do canal *Leituras da Deni* no *booktube* sobre *O Mágico de Oz*



Fonte: *YouTube* (Deni, 2017)

**Figura 3** – Comunicado do canal *Leituras da Deni* no *booktube* sobre *Peter Pan*



Fonte: *YouTube* (Deni, 2021)

Diante disso, percebemos que cada *booktuber* segue a construção composicional do gênero e a ela agrega elementos que refletem suas individualidades e vontades discursivas, sem necessariamente seguir uma estrutura rígida. Assim, no que se refere à estabilidade da construção composicional do gênero, verifica-se que ele é estável porque mantém características que o identificam como tal – vinhetas estáticas ou em movimento para apresentar o título do canal ou da obra *booktubializada*, apresentação pessoal/do canal, sumarização e

avaliação da obra lida, despedida e compartilhamento de *hiperlinks* na descrição do vídeo – e é mutável porque passa por modificações a cada vez que é empregado (Sobral, 2009).

Para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia, os gêneros se renovam e dão vida a novos gêneros e assumem novas funções com a finalidade de atender às necessidades dos textos que têm surgido em meio ao avanço das TDIC (Marcuschi, 2011). Nesse contexto, o gênero *booktube* surge como reelaboração<sup>39</sup> do gênero resenha. Ao observar a construção composicional dos *booktubes* analisados, percebemos que o *booktube* não é algo essencialmente novo, visto que ele se apresenta de forma dinâmica e multimodal. As regularidades da construção composicional do *booktube* nos permitem identificar semelhanças com o gênero escrito resenha. Segundo Motta-Roth e Hedges (2010), a resenha apresenta, normalmente, a seguinte construção composicional: (1) apresentação; (2) descrição; (3) avaliação e/ou (4) (não) recomendação. As autoras ressaltam que esse gênero, a depender dos objetivos do resenhador e da ênfase que ele deseja dar ao texto lido, pode apresentar variações tanto na estrutura – mais especificamente, em sua extensão – quanto no estilo, ou seja, pode ser mais ou menos resumidor, crítico ou avaliador. De igual modo, observamos que isso acontece no *booktube*, já que nos vídeos analisados, observamos variação de estrutura e estilo.

Voltemos, agora, à caracterização do *booktube*. Quanto ao estilo, terceiro elemento do gênero discursivo, Bakhtin (2016, p. 17) afirma que “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado”. No entanto, Ayres, Pereira e Azevedo (2021) destacam que o *booktube* é um gênero mais flexível, que permite a inserção de uma grande quantidade de recursos multimodais que refletem o estilo individual do enunciadador, como detalhamos adiante.

Rojó e J. Barbosa (2015) ressaltam, com base em Bakhtin, que o estilo é indissociável do conteúdo temático e da construção composicional do enunciado. Esse elemento possui um papel imprescindível para a atividade de linguagem, visto que abarca o uso de diferentes linguagens e, além disso, manifesta a singularidade do sujeito, ou seja, o seu estilo individual.

---

<sup>39</sup> Convém assinalar que o termo “transmutar” é encontrado na tradução da edição francesa de *Estética da criação verbal*, realizada por Maria Ermantina G. G. Pereira (1996). Na tradução da mesma obra, feita por Paulo Bezerra, em 2003, o termo adotado é “reelaborar”, assim como no livro *Os gêneros do discurso*, publicado em 2016. A ideia original desse vocábulo surge em Bakhtin (2016), quando, em seu texto, o autor mostra que, no processo de formação dos gêneros secundários, eles incorporam e reelaboram os gêneros primários. Nesse contexto, optamos pela tradução de 2016 e adotamos o conceito de reelaboração, com base em J. Araújo (2016), para explicar as constantes transformações que ocorrem nos gêneros discursivos, em razão do aparecimento das novas práticas sociais e dos avanços tecnológicos demandantes de novas necessidades de comunicação.

Deste modo, considerando que o estilo é um elemento de maior abrangência, assim como Ayres, Pereira e Azevedo (2021), não pretendemos exaurir todos os elementos que compõem as unidades semióticas encontradas nos *booktubes* observados. Por isso, para sistematizar a análise do estilo selecionamos apenas alguns dos fragmentos da transcrição que exemplificam a copresença de dois ou mais modos de linguagem (verbal, sonora, gestual e visual) na elaboração do gênero, com base na definição de texto multimodal<sup>40</sup> feita por Rojo e J. Barbosa (2015). No quadro 4, a seguir, sistematizamos as unidades semióticas utilizadas pelas *booktubers* Mel Ferraz e Deni nas produções observadas nesta seção. A partir dele, observamos que o gênero *booktube* requer, obrigatoriamente, a presença das linguagens verbal escrita, verbal oral e gestual. A linguagem verbal escrita aparece ao menos no título do *booktube* publicado; a linguagem verbal oral, no decorrer da estrutura do vídeo; e a linguagem visual/gestual está intrínseca à imagem do *booktuber* durante sua performance. Os efeitos sonoros e visuais são opcionais e podem ser aplicados (ou não) nas edições dos vídeos, em cumprimento da vontade discursiva, do estilo e das habilidades individuais de utilização dos recursos tecnológicos próprias de cada *booktuber*. Considerando o público jovem do Ensino Fundamental, conjecturamos que o estilo da *booktuber* Mel Ferraz, por apresentar o uso de mais recursos multimodais, pode se apresentar como sendo mais atrativo aos alunos, haja vista que reflete mais a dinâmica e as características do ambiente digital onde ele é disseminado.

**Quadro 4** – Estilo: unidades (multi)semióticas dos *booktubes* analisados

ESTILO		
	CANAL DE <i>BOOKTUBE</i> LITERATURE-SE (Mel Ferraz)	CANAL DE <i>BOOKTUBE</i> LEITURAS DE DENI (Deni)
[Resenha] O Mágico de Oz VERBAL ORAL	a) Verbalização oral do conteúdo temático conforme a construção composicional do gênero; b) Performances de encenação teatral; c) Sinais conversacionais para sustentar o turno de fala; d) Pausas sintáticas de separação e ligação.	a) Verbalização oral do conteúdo temático conforme a construção composicional do gênero; b) Sinais conversacionais para sustentar o turno de fala; c) Pausas sintáticas de separação e ligação.

<sup>40</sup> “[...] texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade [...]” (Rojo; Barbosa, J., 2015, p. 108).

	VERBAL ESCRITO	<p>a) Copresença da verbalização escrita do título da obra <i>boooktualizada</i> e imagem em movimento na vinheta do canal;</p> <p>b) Copresença de palavra verbal oral e legenda na parte superior do vídeo para esclarecer um enunciado oral;</p> <p>c) Legenda com endereço do <i>website</i> do canal;</p> <p>d) <i>Hiperlinks</i> na descrição do vídeo.</p>	<p>a) Legenda aludindo ao botão “Inscrever-se”;</p> <p>b) Legendas: símbolo de cerquilha (#) para marcar a hashtag #VEDA, sigla de uma expressão inglesa<sup>41</sup> que significa “vlog todos os dias em abril”;</p> <p>c) Vinheta com nome do canal;</p> <p>d) Carta ao público na descrição do vídeo;</p> <p>e) <i>Hiperlinks</i> na descrição do vídeo.</p>
	SONORO	<p>a) Vinhetas sonoras acompanhando imagens em movimento e título do canal e da obra <i>booktubializada</i>;</p> <p>b) Vinhetas musicais com imagens estáticas e título a ser abordado no próximo tópico.</p>	<p>a) Vinhetas sonoras com o nome do canal;</p> <p>b) Áudio de fundo no final do vídeo.</p>
	GESTUAL	<p>a) Sinal de aspas com dedos indicador e médio;</p> <p>b) Dedo indicador apontado para a cabeça para se referir à força psicológica de Dorothy.</p>	<p>a) Jogando beijo na despedida;</p> <p>b) Dedos indicadores de ambas as mãos apontados para baixo.</p>
	VISUAL	<p>a) Bastidores demarcados em cenas nas cores preto e branco;</p> <p>b) Vinhetas com imagens em movimento e título do canal e da obra <i>booktubializada</i>;</p> <p>c) Plano de fundo: estante de livros com impressos organizados na vertical;</p> <p>d) Versão impressa do livro <i>booktubializado</i> em mãos (em alguns momentos).</p>	<p>a) Efeito de transição <i>fade</i> para preto<sup>42</sup>, para demarcar a mudança de tópicos;</p> <p>b) Legenda em alusão ao botão “Inscrever-se”;</p> <p>c) Legendas: <i>hashtags</i>;</p> <p>d) Versão impressa do livro <i>booktubializado</i> suspensa em mãos, durante todo o vídeo;</p> <p>e) Vinheta estática com nome do canal;</p> <p>f) Plano de fundo: estante de livros com impressos organizados na vertical e horizontal e outros enfeites dispostos.</p>
[Resenha] Peter Pan	VERBAL ORAL	<p>a) Copresença da palavra verbal oral e legenda com a transcrição da fala na parte inferior do vídeo para reforçar informações;</p> <p>b) Sinais conversacionais para sustentar o turno de fala;</p> <p>c) Pausas sintáticas de redefinição do conteúdo.</p>	<p>a) Legenda com nome do canal na rede social Instagram (@leiturasdadeni);</p> <p>b) Pausas sintáticas de separação e ligação;</p> <p>c) Comunicado ao público na descrição do vídeo;</p> <p>d) <i>Hiperlinks</i> na descrição do vídeo.</p>
	VERBAL	<p>a) Vinheta do canal (copresença de verbalização escrita do nome do canal e imagem em movimento);</p> <p>b) <i>Hiperlinks</i> na descrição do vídeo.</p>	

<sup>41</sup> Vlog everyday in April.

<sup>42</sup> Categorização elaborada com base no *software Movavi Video Suite 2020*.

	SONORO	a) Vinhetas sonoras com imagens em movimento e título do canal e da obra <i>booktubializada</i> .	a) Vinheta sonora com tema de Natal; b) Áudio de fundo no final do vídeo com tema natalino.
	GESTUAL	a) Mão aberta em movimento para fora do corpo, com dedos se encontrando ao meio, em alusão ao gesto de abocanhar; b) Dedos das mãos em movimento, inclinados para dentro da palma da mão para referir-se a muitas picuinhas; c) Olhos e sobrancelhas arqueadas para cima para indicar sinal de reprovação de conduta do personagem mencionado.	a) Dedo indicador da mão direita sinalizando o local onde se encontram os comentários do vídeo; b) Sobrancelhas arqueadas indicado espanto; c) Movimento das mãos indicado movimento de caminho/linha; d) Mãos e olhos movimentando-se de um lado para o outro, no ritmo da fala, para indicar ideia de alternância: “ora isto, ora aquilo”; e) Olhar inclinado à direita virado para cima para indicar estranhamento; f) Sorrisos para indicar a conclusibilidade do enunciado; g) Jogando beijo na despedida.
	VISUAL	a) Vinhetas com imagens em movimento e título do canal e da obra <i>booktubializada</i> ; b) Plano de fundo: estante de livros com impressos organizados na vertical; c) Versão impressa do livro <i>booktubializado</i> em mãos (no decorrer do vídeo).	a) Efeito de transição de corte brusco acrescido de variação na direção do livro <i>booktubializado</i> suspenso em mãos para demarcar mudança de tópicos; b) Legenda aludindo ao nome do canal; c) Ícones de outras redes sociais ( <i>Instagram, Twitter, Skoob, Facebook e Pinterest</i> ) no final do vídeo; d) Versão impressa do livro <i>booktubializado</i> suspensa em mãos, durante todo o vídeo; e) Plano de fundo: estante de livros com impressos organizados na vertical e horizontal e outros enfeites dispostos.

Fonte: Elaboração própria

No quadro 4, sistematizamos os principais recursos multimodais que foram utilizados pelas *booktubers* em suas produções. No tocante à categoria verbal-oral, identificamos que a oralização do conteúdo temático, conforme a construção composicional do gênero, ocorre concomitante a outros elementos das demais categorias verbal-escrita, sonora, gestual e visual. Isso significa que, embora tenhamos nos esforçado para separar os elementos por categorias multimodais, por razões didáticas, essa tarefa se tornou inviável, visto que a simultaneidade desses elementos é uma característica do estilo do gênero *booktube*. Por esse motivo, esse gênero alcança uma caracterização própria, diferentemente da resenha.

A sequência de imagens da figura 4 ilustra os efeitos visuais da vinheta de abertura do *booktube* sobre *O Mágico de Oz*, produzido pela *booktuber* Mel Ferraz. Nesse exemplo,

identificamos a presença simultânea de elementos linguísticos verbo-visuais, além da sonoridade, que é ouvida quando se assiste o vídeo em questão.

**Figura 4** – Vinheta com imagens em movimento, nome do canal e o título da obra *booktubializada*



Fonte: *YouTube* (Ferraz, 2014)

Considerando que o *booktube* é um gênero multimodal, composto tanto por linguagem verbal oral quanto por elementos de outras linguagens – verbal escrita, sonora, visual e gestual –, transcrevemos, concomitantemente à fala das *booktubers*, alguns aspectos de outras unidades semióticas, a fim de destacar elementos constitutivos do sistema multimodal que são significativos na ressonância de vozes e sentidos dos enunciados, ou seja, nos seus conteúdos temáticos.

A análise das unidades comunicativas próprias da modalidade verbal oral será apresentada conforme os marcadores conversacionais (MCs)<sup>43</sup> categorizados por Marcuschi (2010). O autor classifica os MCs em três tipos: (1) verbais; (2) não-verbais; e (3) suprasegmentais. Os *recursos verbais* “[...] formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência” (Marcuschi, 2010, p. 62). Essas

<sup>43</sup> Os marcadores conversacionais (MCs) são elementos que servem para demarcar o diálogo e a ligação entre unidades comunicativas. Eles servem como elo entre as unidades comunicativas, ou seja, “amarram o texto não só como estrutura verbal cognitiva, mas também como estrutura de interação pessoal” (Urbano, 2010, p. 101). De acordo com Lourenço (2014), esses marcadores podem manter o turno de fala, preencher silêncios, monitorar o ouvinte, marcar unidades temáticas, indicar início e fim do discurso, antecipar o que será dito, corrigir ou excluir posições anteriores, reorganizar a fala e orientar o discurso.

palavras não acrescentam nenhum tipo de informação nova ao discurso e algumas não são nem mesmo lexicalizadas, como “mm”, “né”, “ahã”, “hummm” e outras que são lexicalizadas, a exemplo de “sabe?”, “entende?”, “eu acho que...”, “quer dizer” e “no fundo”. Os *recursos não-verbais* (ou paralinguísticos/não-linguísticos), como o próprio nome sugere, são aqueles que mobilizam não a palavra, mas expressões do olhar, o riso, os meneios de cabeça, as palmadinhas e uma infinidade de gestos que, na relação de diálogo face a face, têm a função de regular o contato com o outro. E, por fim, a terceira e última categoria é a dos *recursos suprasegmentais*, que, paradoxalmente, possuem natureza linguística (prosódica), mas são não-verbais, como é o caso das pausas e do tom de voz – que, na concepção de Marcuschi (2010), são os mais importantes.

A classificação das pausas é feita por Marcuschi (2010) com base nos estudos de Rath (1979). Conforme o linguista, há *pausas sintáticas* e *não-sintáticas*. As sintáticas podem ser: (1) *de ligação*, quando atuam na construção interna da unidade, vindo em lugar de conectores como “e”, “então” e “mas” e (2) *de separação*, quando delimitam ou separam as unidades comunicativas logo após um abaixamento de voz ou fechamento do turno de voz. As pausas não-sintáticas podem ser: (1) *de hesitação*, as quais podem ser idiossincráticas, preenchidas ou não, com motivação cognitiva e (2) *de ênfase*, com função de sinalizar o pensamento, reforçando-o e/ou chamando a atenção para ele. O autor ressalta que, nessa classificação, as pausas de separação e de hesitação podem apresentar mesma função sintática, assim como as pausas de hesitação possuem a mesma função das pausas de ligação.

Quanto às funções dos MCs, Marcuschi (2010) assinala que eles podem ser operacionalizados sob duas formas: conversacional ou sintática. A conversacional pode ser considerada sob dois aspectos: (1) sinais produzidos pelo falante e (2) sinais produzidos pelo ouvinte. Os primeiros servem para “[...] sustentar o turno, preencher pausas, organizar o pensamento, monitorar o ouvinte, explicitar intenções, nomear e referir ações, marcar unidades temáticas, indicar início e fim de uma asserção, dúvida, avisar, antecipar o que será dito, corrigir-se, reorganizar e reorientar o discurso” (Marcuschi, 2010, p. 71). Já os sinais produzidos pelo ouvinte têm a função de “orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção” (Marcuschi, 2010, p. 71). Nesta pesquisa, nos ateremos tão somente à análise dos sinais produzidos pelo falante, visto que o ouvinte se trata de um interlocutor virtual que não se encontra presente no momento do ato enunciativo.

A partir da compreensão dos MCs, nos trechos a seguir, elencamos os sinais conversacionais mais recorrentes, utilizados com a funcionalidade de sustentar o turno de fala, instaurar pausas sintáticas e fazer ecoar suas apreciações valorativas a respeito dos livros

*booktubializados*. Observamos que esses sinais são percebidos com maior recorrência nas falas da *booktuber* Mel Ferraz; no entanto, também aparecem nas falas da *booktuber* Deni. Vejamos, nas transcrições a seguir, os sinais conversacionais utilizados pelas *booktubers* para sustentar o turno de fala ao longo das suas produções, respectivamente, sobre *O Mágico de Oz* e *Peter Pan*.

**Deni:** olá, tudo bem” Eu sou a Deni, sejam muito bem vindos a leituras da Deni e ao sétimo dia do /.../ e HOje a gente tem a resenha de:: o Mágico de Oz: (9.0) ((paralelo à pausa exibe-se a vinheta estática com nome do canal)) e no Mágico de Oz, a gente tem a história da DoroTHY, do leÃ::o, do homem de lata e do espantalho, em busca de seus desejos (++) ((paralelamente à pausa, utiliza-se o efeito de transição fade para preto para demarcar a mudança de tópicos))”

**Mel Ferraz: bo::m**, o Mágico de Oz conta a história de de Dortothy Gale, que é uma garota (+) uma criança, na verdade, **né**” (+) que aqui:: ((apontando para o livro, que está suspenso em mãos)) (+) /.../ **bo::m** (+) ela é uma órfã que mora com seus tios e seu cachorro chamado Totó /.../

**Mel Ferraz: /.../ (+) bom** (+) antes de mais nada eu gostaria de dizer que está rolando um sorteio (+) aqui no blog /.../ (+) **então** é muito bacana conhecê-los (+) só que nessa ilha não tem só os meninos perdidos (++)/.../ Você tem algumas críticas sutis (+) sim (+) à sociedade (++) E também nós temos passagens muito poéticas (+) porque” (+) A grande questão tratada aqui no livro (+) eu poderia dizer que:: (+) são (+) as questões da infância (+) **né?**

**Deni: /.../ en:tã::o** eles DE-cidiram CO-locar o CA-chor-ro (++) /.../ **então** (+) era a babá perfeita (+) ela SA-bia a HO-ra que as crianças precisavam tomar banho (+) a HO-ra de colocar pra DOR-mir (+) quando as crianças saíam um pouquinho da linha /.../ (+) **eu acho** que a ideia que a gente tem de Peter Pan (+) dos filmes da Disney (+) dos contos (+) da forma embelezada (+) **né**” /.../ e eu recomendo muito Peter Pan a vocês (+) dependendo da idade que vocês tem contato com Peter Pan (+) vocês vão conseguir perceber coisas nos personagens (+) talvez numa terceira (+) quarta leitura (+)

Nesses fragmentos, destacamos as palavras que indicam sinais de sustentação de turnos de fala utilizadas pelas falantes para manter a palavra e alcançar o assentimento dos interlocutores virtuais. Para Marcuschi (2010), esses sinais conversacionais costumam aparecer no início do turno – marcado por palavras como “e”, “olha”, “bom”, “eu acho” ou mesmo pelas palavras “né?”, “certo?” e “viu” – ou no final dele, como os exemplos dispostos nos *booktubes* transcritos acima.

Outro elemento comum às práticas orais, a ser descortinado com base nos fragmentos acima, são as pausas sintáticas. Conforme Marcuschi (2010), pausas e silêncios são indicados entre parênteses: pausas pequenas são marcadas pelo sinal “+” para cada 0.5 segundo; enquanto

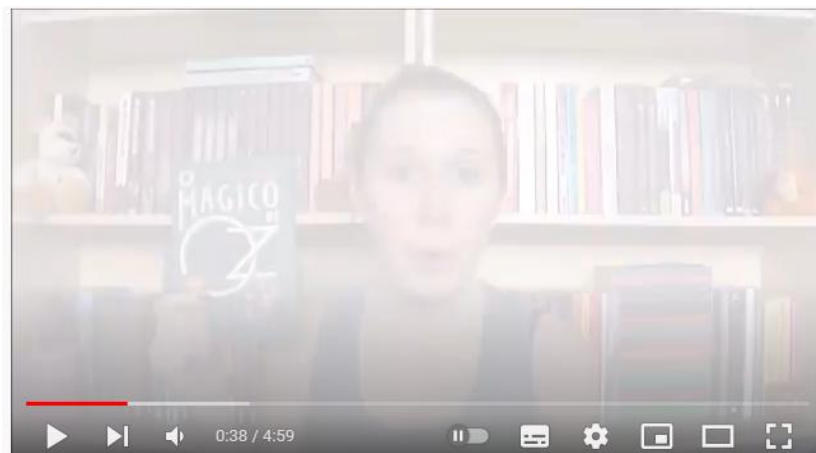
em pausas além de 1.5 segundo, indica-se o tempo cronometrado. No seguinte fragmento de transcrição, constatamos a presença de uma pausa sintática: “Bo::m, o Mágico de Oz conta a história de de Dorothy Gale, que é uma garota (+) uma criança, na verdade, né”“, pois a marcação de pausa, nesse caso, exerce a função coesiva de encadear enunciados distintos, com o objetivo de redefinir/corrigir o conteúdo enunciado. Nesse caso, poderíamos substituir, sem prejuízo de sentido, a pausa (+) pela expressão “ou melhor”: “Bo::m, o Mágico de Oz conta a história de Dorothy Gale, que é uma garota, *ou melhor*, uma criança, na verdade, né”“. Um outro exemplo poderia ser percebido no seguinte fragmento: “E eu recomendo muito Peter Pan a vocês (+) dependendo da idade que vocês têm contato com Peter Pan (+) vocês vão conseguir perceber coisas nos personagens (+) talvez numa terceira (+) quarta leitura /.../”. Nesse trecho, a última pausa tem a função sintática de ligar um conectivo com sentido de retificação, podendo ser substituída por “ou”, resultando na seguinte formulação “(+ talvez numa terceira *ou* quarta leitura /.../”.

Ainda com relação à função das pausas, observamos, por meio da transcrição dos *booktubes* de Deni, que, paralelamente a elas, efeitos visuais aparecem, com o intuito de demarcar a mudança de tópicos. Essa é uma característica do estilo individual de Deni que não ocorre no *booktube* de Mel Ferraz. Vejamos a descrição.

**Deni:** e no Mágico de Oz, a gente tem a história da DoroTHY, do leÃ::o, do homem de lata e do espantalho, em busca de seus desejos (++) ((*paralelamente à pausa, utiliza-se o efeito de transição fade para preto para demarcar a mudança de tópicos*))/ a DoroTHY é uma menina ENcantadora, ela tem um:: bichinho de estimação, que é um cachorrinho, o Totó, que vive com ela na fazenda, junto com o tio Henry e a tia Em.

Para melhor compreensão a respeito do efeito de transição utilizado pela Deni durante a mudança de tópicos na produção do *booktube*, demonstramos, na figura 5, o momento exato em que isso ocorre.

**Figura 5** – Exemplo de efeito de transição *fade* para preto utilizado na mudança de tópicos do *booktube O Mágico de Oz* no canal *Leituras da Deni*



Fonte: *YouTube* (Deni, 2017)

Vejamos, a partir da transcrição a seguir, outro exemplo de estratégia visual utilizada pela *booktuber* Deni para demarcar a mudança de tópicos durante a produção do *booktube*.

**Deni:** /.../ (+) o senhor Darling era o tipo de homem que gostava de ter tu::do na ponta do lá::pis (+) principalmente as contas da casa (+) porque o dinheiro não era muito (+) já a senhora Darling fazia questão de ajudar o senhor Darling a manter a casa organizada financeiramente (+) o respeitava e o amava muito ((expressão facial marcante de aprovação pela forma como a personagem tratava seu companheiro)) e também tinha tempo para cuidar dos filhos do casal (++) a Wendy (+) o João e o Miguel (++)<sup>44</sup> que eram crianças muito adoráveis (+) muito criativas ((*percebe-se a mudança de tema a partir de um corte que é feito no vídeo, uma espécie de esmaecimento e o livro que estava na mão direita, passa a ser exibido na mão esquerda*)) /.../ Como o casal tinha três filhos e a condição financeira não era muito favorável (+) eles não tinham muitas condições de ter uma babá (+) eles tinham uma empregada (+) que cuidava da casa (+) ma::s pra ter uma pessoa específica para cuidar das crianças (+) não era viável (+)

O trecho em destaque revela o momento em que ocorre a mudança de tópicos, simultaneamente ao efeito visual de transição de uma cena para outra, em que a *booktuber* realiza, rapidamente, a inserção de um efeito de corte, seguido da troca da mão que sustenta a obra *booktubializada*, conforme ilustram as imagens da figura 6.

<sup>44</sup> Pausa sintática (oração adjetiva).

**Figura 6** – Momento em que a *booktuber* Deni muda o livro de mãos para demarcar a mudança de tópicos



Fonte: *YouTube* (Deni, 2017)

Com a mesma finalidade de realizar a mudança de tópicos, observamos, em apenas um dos *booktubes* de Mel Ferraz, a exibição de vinheta sonora com elementos verbais em movimento para cada troca de seção, como podemos observar na transcrição a seguir e na figura 7, imediatamente a seguir.

**Mel Ferraz:** ele meio que ironizada, sobre::tudo (+) através dos seus persona::gens (+) as feminista::s da época (+) Não creio que seja, sei lá, dá essa característica a Dorothy, como sem-do u-ma per-so-na-gem feminista (+) acho que seria (+) meio que, bestE::ira (+) /.../ ((*vinheta sonora com elementos verbais em movimento: “Curiosidades: livro e autor”*))

**Figura 7** – Vinheta em movimento utilizada por Mel Ferraz para demarcar mudança de tópicos



Fonte: *YouTube* (Ferraz, 2014)

Vimos que os elementos em parênteses e destacados em negrito pertencem à modalidade visual, no caso do *booktube* de Deni, e às modalidades verbo-visual e sonora, no caso da produção de Mel Ferraz. As transcrições, bem com as imagens expostas, exemplificam algumas das inúmeras possibilidades de unidades semióticas que podem ser utilizadas na produção de um *booktube*. As escolhas realizadas por essas *booktubers* revelam o estilo individual de cada uma delas, bem com as suas apreciações valorativas e o seu grau de letramento hipermidiático, visto que o processo de elaboração de *booktube* requer do seu produtor, por exemplo, habilidades de seleção de informações e de edição de vídeo.

No que diz respeito à verbo-visualidade do *booktube*, ressaltamos a presença de legendas sobrepostas às imagens para mostrar os nomes dos canais, apresentar os títulos das obras *booktubializadas*, reforçar enunciados orais, disponibilizar *hiperlinks* de *websites* e potencializar comandos como “curta”, “compartilhe” e “inscreva-se”, conforme demonstram os seguintes destaques dos trechos transcritos.

**Deni:** ... (+) e:: espero ver vocês no próximo vídeo (+) que é A:manhã (+) Não se esqueçam de se inscrever no canal, o botão fica aqui embaixo ((*booktuber utiliza dedos indicadores, de ambas as mãos, para sinalizar para baixo concomitantemente à legenda “inscrever-se”, que aparece sobreposta ao vídeo*)) /.../

**Deni:** Olá, gente, tudo bem? Eu sou a Deni. Sejam bem-vindos ou bem-vindas de volta ao canal (+) A mais um dia de VLOGMAS (+) e hoje eu vou contar pra vocês (+) um pouquinho ((*aparece no canto inferior esquerdo da tela o símbolo arroba seguido do endereço do Instagram “leiturasdedeni” durante 3 segundos*))

**Mel Ferraz:** Eu indico fortemente (+) ele é muito profundo /.../ se inscrevam no canal, acessem o blog que vai estar aparecendo na tela agora mesmo ((*aparece legenda com endereço do website do blog Literature-se*))<sup>45</sup> e até o próximo vídeo (+) tchau, tchau.

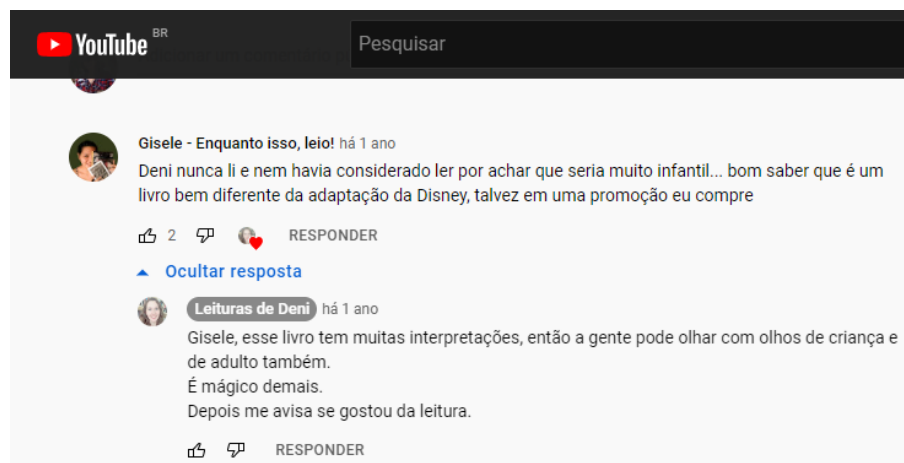
Mel Ferraz: Olá pessoal (+) aqui é a Mel Ferraz do blog Literature-se e hoje eu vim comentar um pouquinho sobre o livro Peter Pan (+) ((*segurando e suspendendo a materialidade impressa da obra com as duas mãos, ato imediatamente seguido da exibição de vinheta animada exibição de vinheta animada com imagens em movimento, com o texto verbal “Resenha: Peter Pan”*)) (+) Bom (+) antes de mais nada eu gostaria de dizer que está rolando um sorteio (+) aqui no blog ((*aparece legenda “Que vai até dia 15/01/14 ;)”*))

---

<sup>45</sup> Os vídeos sobre a leitura literária das obras podem admitir diferentes nomenclaturas; *vlog* ou *booktube*, por exemplo, são variações que ocorrem em função do suporte em que foram publicados. Por isso, a *booktuber* insere em seu vídeo o *link* de outras plataformas em que posta suas produções, a fim de que o seu público possa acessá-las.

Portanto, salientamos que os elementos linguísticos são fundamentais para a elaboração dos *booktubes*, quer seja na modalidade oral, presente nos marcadores de conversação, quer seja na modalidade escrita, presente desde o planejamento do gênero até a publicação do vídeo e sua descrição. Em relação ao gênero *booktube*, destacamos, ainda, a presença da modalidade verbal escrita em momentos posteriores à publicação dos vídeos na plataforma *YouTube*, quando, por meio das réplicas do público, no espaço reservado para os comentários, as *booktubers* respondem os seus interlocutores, como se pode ver nas capturas de tela a seguir, nas figuras 8 e 9.

**Figura 8** – Interação verbal escrita realizada entre a *booktuber* Deni e o público do seu canal



Fonte: *YouTube* (Deni, 2017)

**Figura 9** – Interação verbal escrita realizada entre a *booktuber* Mel Ferraz e o público do seu canal



Fonte: *YouTube* (Ferraz, 2014)

De acordo com Bakhtin (2016, p. 25), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso), toda compreensão é prenhe de resposta [...]”. Assim, visualizamos, a partir das capturas de tela das figuras 8 e 9, que os telespectadores dos *booktubes* de Deni e Mel Ferraz compreenderam o seu discurso e admitiram em relação a ele uma ativa posição responsiva, realizando comentários no espaço da plataforma *YouTube* que é reservado para essa finalidade, respondendo às interlocutoras. Nesse contexto, tais comentários tiveram como retorno as réplicas das *booktubers*, o que estabelece entre esses enunciados um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. Vale ressaltar que as capturas de tela mostram apenas um momento explícito da compreensão ativamente responsiva entre determinados ouvintes, mas ainda podemos falar em outras formas de manifestação ativa da compreensão do significado do discurso ouvido, que, por sua vez, pode permanecer como compreensão responsiva silenciosa ou de efeito, em que o sujeito responde nos discursos subsequentes ou mesmo no seu comportamento.

Isso posto, diante das orientações da BNCC quanto ao desenvolvimento das práticas de linguagem e à centralidade dos gêneros nas atividades do componente curricular de Língua Portuguesa, reconhecemos a necessidade de tratarmos dos multiletramentos no contexto das mídias eletrônico-digitaes e seus respectivos gêneros. Na próxima seção, abordamos os

(multi)letramentos, sobretudo aqueles que fluem a partir do uso do gênero do *booktube* em sala de aula, ou seja, os letramentos digital, literário e oral, comentando, também, sobre como eles se apresentam na BNCC.

## 4 (MULTI)LETRAMENTOS E BNCC: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nesta seção, abordamos a noção de multiletramentos no contexto das mídias eletrônico-digitais. Primeiramente, realizamos um breve histórico a respeito do conceito de letramento no Brasil, a fim de evidenciar quando se deu o seu advento e quais foram os estudiosos e trabalhos que popularizaram o conceito. A partir desse embasamento teórico, que se desdobra na noção de multiletramentos, especificamos três tipos de letramento, o digital, o literário e o oral, que podem ser ampliados a partir do uso do gênero *booktube* nas práticas escolares, ao passo que problematizamos a sua abrangência pelas competências e habilidades definidas pela BNCC.

### 4.1 (Multi)letramentos: uma das possibilidades de letramento(s)

O conceito de *letramento*, no Brasil, surgiu em meados dos anos de 1980, simultaneamente ao *illettrisme* na França, à *literacia* em Portugal e ao *literacy* nos Estados Unidos e Inglaterra (Soares, 2004). Até essa década, a palavra inglesa era traduzida como alfabetização. De acordo com a cronologia dos estudos do letramento, realizada por Soares (2009), uma das primeiras ocorrências do termo *letramento*, no Brasil, se deu no século XX, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, escrita por Mary Kato, em 1986, com o intuito de englobar sentidos que não eram atribuídos ao termo alfabetização. Depois dessa ocorrência, o termo foi utilizado na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso dos avessos*, por Leda Tfouni, em 1988, em que a autora discorre sobre como os adultos não alfabetizados lidam com os diversos contextos que envolvem a escrita dentro e fora da escola. Em seguida, o termo apareceu na obra *Os significados do Letramento*, organizado por Angela Kleiman, em 1995. Com isso, o conceito foi bastante difundido nos meios acadêmicos brasileiros, especialmente nos campos da Educação, das Ciências Sociais, da História e das Ciências Linguísticas, e, no século XXI, repercutiu, principalmente, a partir da obra *Letramento: um tema em três gêneros*, escrito por Magda Soares, em que a autora apresenta um panorama completo acerca do conceito de letramento.

Conforme Soares (2009), etimologicamente, o termo *literacy* vem do latim *littera* (letra), e o sufixo *-cy* denota qualidade, condição, estado, fato de ser, assim como o termo *innocency* denota a condição de ser inocente. Portanto, nessa concepção, o termo *literacy* é o estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever. Em sua obra, a autora admite a tradução literal do inglês *literacy*. *letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o

resultado de uma ação. Soares (2009, p. 18) define, portanto, o letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

De lá para cá, muitos estudos foram desenvolvidos em torno desse conceito. No Brasil, destacamos a influência do professor do King’s College de Londres, Brian Street. Em 23 de agosto de 2010, ele ministrou a palestra *Letramento Acadêmico*, na Universidade Federal de São João Del-Rei, no estado de Minas Gerais. De acordo com a Assessoria de Comunicação dessa universidade (ASCOM, 2010), nos anos 1970, o professor Street já realizava trabalhos antropológicos vinculados à teoria do letramento no Irã e lecionava antropologia social e cultural na University of Sussex, também na Inglaterra.

Os trabalhos sobre letramento, escritos pelo referido estudioso, buscam relacionar as áreas de Linguagem, Educação e Antropologia, com foco principal na perspectiva etnográfica do letramento e da alfabetização. Dentre as suas principais publicações, está o livro *Literacy in Theory and Practice* (Letramento em Teoria e Prática), publicado em 1984, marco da tendência intitulada de *Novos Estudos em Letramento – New Literacy Studies* (NLS) – (ASCOM, 2010). No Brasil, destacamos o texto *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education* (Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação), de 1995, traduzido por Marcos Bagno, em 2014, e o texto *Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies* (Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento), de 2000, que foi traduzido para a versão brasileira por Izabel Magalhães, em 2012.

Os trabalhos escritos por Brian Street têm grande relevância no contexto acadêmico brasileiro, devido ao fato de os Novos Estudos do Letramento (NEL) o abordarem como prática social. Com esses estudos, Street (2014, p. 18) “[...] contrapõe à ênfase dominante ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular” Inicialmente, a partir desse estudo, o autor propõe a oposição de dois enfoques nos estudos do letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. De acordo com Kleiman (2001), o modelo autônomo pressupõe uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento, normalmente relacionada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social), enquanto o modelo ideológico pressupõe que as práticas de letramento são determinadas pelo contexto social e culturalmente, ou seja, possuem funcionamentos múltiplos em virtude da especificidade de cada contexto, instituição

e/ou campo social. Logo, os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico investigam as práticas (plurais) de letramento, contextualizadas em campos sociais específicas.

Assim, a partir da leitura e compreensão dos NEL, já não podemos considerar a existência de um único conceito de letramento, adequado a todas as pessoas e lugares, mas, ao contrário, entendemos que há letramentos, letramentos múltiplos ou multiletramentos<sup>46</sup>. Dada a naturalização e o uso indiscriminado desses e de tantos outros termos envolvendo o termo *letramento* – a exemplo de eventos de letramento, práticas de letramento, atividades de letramento, situações de letramento, múltiplos letramentos, multiletramentos, letramentos dominantes etc. –, Street (2012) revela uma preocupação. Segundo ele, muitos termos relacionados ao letramento têm surgido e sido usados alternadamente nos últimos anos, como se todos estivessem relacionados, o que não é verdade. Em seu artigo *Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento*, Street (2012) busca situar a ideia contida nos termos múltiplos letramentos, multiletramentos, eventos de letramento e prática de letramento. A nós, interessam mais de perto os dois primeiros, múltiplos letramentos e multiletramentos, pois estão relacionados às práticas de linguagem das novas mídias.

Street (2012) afirma que a expressão “múltiplos letramentos” foi desenvolvida há alguns anos com sua ajuda, na tentativa de opor-se à noção de letramento autônomo, ou seja, ao pensamento de que só existe um letramento com “L” maiúsculo e “o” no final. Assim, essa expressão reforça a ideia de que não existe uma única cultura, mas, ao contrário, culturas múltiplas. Já a segunda expressão, “multiletramentos”, apresentada pelo Grupo de Nova Londres (GNL)<sup>47</sup>, não se refere aos múltiplos letramentos, mas sim às formas múltiplas de letramento; ou seja, tem estrita relação com os canais ou modos de transmissão, como é o caso do letramento do computador e do letramento visual. Para Street (2012), o sentido que abarca essa expressão é problemático, pois, segundo ele, é uma armadilha considerar apenas a forma e deixar de lado as práticas sociais ligadas à construção e aos usos do letramento, uma vez que as práticas de letramento envolvem não somente a multiculturalidade das sociedades, mas também a multimodalidade dos textos, em virtude, principalmente, das TDIC.

---

<sup>46</sup> No final do século XX, em 1996, os pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL) ressaltaram que os textos estavam mudando, visto que agora eles se compunham de uma pluralidade de linguagens, denominada de multimodalidade. Esses estudiosos perceberam que o mundo estava mudando vertiginosamente por causa da globalização e da explosão das mídias e que isso implicaria mudanças na Educação para o que denominaram de multiletramentos: conceito bifronte que aponta para a diversidade cultural das populações e diversidade de linguagens (Rojo, 2012).

<sup>47</sup> O grupo se reuniu pela primeira vez em 1994, na cidade de New London, Connecticut (EUA).

Diante do exposto, embora reconheçamos as contribuições de Brian Street para os estudos do letramento, observamos que o autor faz uma análise precipitada em relação ao conceito de multiletramentos<sup>48</sup>, cunhado por Cazden e outros membros do Grupo de Nova Londres, em 1996, no manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Esse texto foi idealizado por volta dos anos de 1990, em Nova Londres, nos Estados Unidos, por um grupo de dez estudiosos preocupados com as questões sociais envolvendo as diversidades culturais e linguísticas, bem como as crescentes desigualdades que se delineavam no final do século XX. O resultado dessas discussões foi publicado em 1996 na *Harvard Educational Review* e, para além de um manifesto programático, apresentou uma proposta de Projeto Internacional de Multiletramentos.

Segundo A. Ribeiro (2021), o manifesto escrito pelo GNL influenciou significativamente os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil, de modo que ele é um dos principais documentos que nortearam a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de essa informação não estar explícita e nem referenciada no documento. Considerando, portanto, a relevância desse texto para os estudos do letramento no Brasil, Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa organizaram, em 2021, a tradução desse documento, a fim de ampliar o acesso a este texto por pesquisadores, professores e estudantes brasileiros, 25 anos depois da sua publicação original.

Cazden *et al.* ([1996] 2021), no referido manifesto, observam uma pedagogia ainda bastante pautada na norma padrão da língua nacional – no caso, o inglês – nos atos de leitura e escrita dos cadernos escritos, isto é, dos materiais didáticos. Mas, segundo eles, o que estava se inscrevendo na sociedade dos anos finais da década de 1990 e do início do século XXI exigiria a necessidade de letramentos para uma sociedade cada vez mais plural, tanto culturalmente quanto linguisticamente, interligada pela globalização, por meio da pluralidade de textos multimodais, advindos das tecnologias da informação e comunicação.

Os resultados das discussões desse grupo, segundo Cazden *et al.* (2021), foram encapsulados em uma palavra, *multiletramentos*, escolhida para abarcar questões de ordem cultural, institucional e global emergentes: multiculturalidade e multimodalidade. Nas palavras dos autores:

Dois pontos principais, então, emergiram em nossas discussões. O primeiro se relaciona à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. Isso é

---

<sup>48</sup> Mais adiante, abordamos esse conceito na concepção do GNL.

particularmente importante nas mídias de massa, multimídia e em hipermídia eletrônica. Podemos ter motivos para continuar céticos em relação às visões da ficção científica sobre as superinforvias e um futuro próximo em que todos seremos compradores virtuais. No entanto, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem. [...]

Em segundo lugar, decidimos usar o termo “multiletramentos” como meio de focalizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. Lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou aspecto central de nossas vidas privadas, profissional e cidadã. Uma cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora exigem interação efetiva usando vários idiomas, múltiplas variedades do inglês e padrões de comunicação que cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais com mais frequência. A diversidade subcultural também se estende ao espectro cada vez maior de registros especializados e variações situacionais na linguagem, sejam elas técnicas, esportivas ou relacionadas a grupos de interesse e afiliação. Quando um dos fatos principais do nosso tempo é a proximidade entre diversidade cultural e linguística, a própria natureza da aprendizagem de línguas mudou (Cazden *et al.*, 2021, p. 19)<sup>49</sup>.

Percebemos, portanto, que, para os estudiosos de Nova Londres, os multiletramentos apontam “[...] para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades [...]: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo, 2012, p. 13).

Nesse contexto, os autores do GNL propõem a pedagogia dos multiletramentos. Cazden *et al.* (2021) enfatizam que saber manusear as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é fundamental para o desenvolvimento pleno dos estudantes no que se refere à vida privada, profissional e cidadã. Segundo eles, a abordagem dos multiletramentos permite que os estudantes alcancem dois objetivos principais: o primeiro, de ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e o segundo, de favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso nessas atividades.

---

<sup>49</sup> Em 1994, dez educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – se reuniram em Nova Londres (EUA), com o intuito de discutir a Pedagogia dos Multiletramentos. Desse encontro, surgiu o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, importante documento que propôs a noção de multiletramentos, com sua diversidade linguística, cultural e textual. Com esforço e dedicação de Ana Elisa Ribeiro, Hércules Tolêdo Corrêa, Adriana Alves Pinto e outros professores, mestrandos, doutorandos e alunos especiais do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Posling) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em parceria com a editora-laboratório do Bacharelado em Letras, esse manifesto foi traduzido para o português brasileiro e está acessível para professores, pesquisadores e estudantes das áreas de educação e afins. Há outra tradução, também de 2021, publicada na revista *Linguagem em foco* e realizada por orientandos do professor Petrilson Pinheiro, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Nesse sentido, Cazden *et al.* (2021) problematizam o papel da escola diante da pedagogia dos multiletramentos, afirmando que a instituição escolar tem desempenhado um papel crucial na determinação das oportunidades de vida dos estudantes e sinalizam que, uma vez que as atividades sociais mudaram, os papéis e as responsabilidades das escolas também precisam mudar. Os autores salientam que

A transformação das escolas e do letramento escolar é, ao mesmo tempo, uma questão muito ampla e específica, uma parte crítica de um projeto social mais abrangente. No entanto, há um limite para o que as escolas podem alcançar sozinhas. A questão ampla é: o que contará para o sucesso no mundo do futuro iminente, um mundo que pode ser imaginado e alcançado? A questão mais estrita é: como podemos transformar gradativamente os resultados alcançáveis e adequados da escolaridade? Como podemos complementar o que as escolas já fazem? Não podemos refazer o mundo por meio da escolarização, mas podemos favorecer uma visão por meio da pedagogia que cria no microcosmo um conjunto transformador de relações e possibilidades de futuros sociais, uma visão que é vivida nas escolas. Isso pode envolver atividades como a simulação de relações de trabalho com colaboração, comprometimento e envolvimento criativo; usar a escola como local para acesso e aprendizagem de mídia de massa; resgatar o espaço público de cidadania escolar para diversas comunidades e discursos; e criar comunidades de aprendizes (Cazden *et al.*, 2021, p. 33).

Como vimos, a escola possui um lugar de destaque no manifesto, devido à sua importância para a pedagogia dos multiletramentos, visto que ela é uma instituição que veicula discursos, poder político e reconhecimento cultural. Conforme os autores, “elas [as escolas] fornecem acesso a um mundo de trabalho ordenado hierarquicamente; elas moldam suas cidadanias; elas fornecem um suplemento aos discursos e atividades de comunidades e estilos de vida particulares” (Cazden *et al.*, 2021, p. 31-32). Diante disso, cabe a nós, docentes, junto aos nossos pares, promovermos práticas de ensino que englobem práticas de (multi)letramentos diversas, que envolvam contextos sociais e gêneros discursivos do ambiente digital, tais como o *booktube*, objeto desta tese. Acreditamos que, dentre as variedades de letramentos, ao menos três podem ser ampliados no contexto da sala de aula a partir do trabalho com esse gênero, a saber: (1) *letramento digital*, (2) *letramento literário* e (3) *letramento oral*. Sobre eles, discorreremos a seguir.

#### ***4.1.1 Letramento digital***

Ante as novas práticas de linguagem mediadas por textos multimodais em ambientes digitais, muito se tem mencionado o termo *letramento digital*. À medida que novas tecnologias

surtem, novas possibilidades e desafios relacionados ao uso das TDIC são apresentados para o âmbito educacional, daí que Lima-Neto e A. Carvalho (2022) salientam que muito há para se discutir sobre esse conceito, já que a fluidez dos ambientes digitais traz consigo uma constante evolução, o que torna necessário continuar discutindo e refinando o entendimento do conceito de *letramento*. No artigo *Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professores e de professoras*, os autores supracitados oferecem uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de letramento digital a partir de artigos previamente selecionados, de forma colaborativa, por discentes da disciplina *Letramento Digital*, ministrada, no segundo semestre de 2021, pela professora Carla Viana Coscarelli, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Com base nesse levantamento prévio realizado por Lima-Neto e A. Carvalho (2022), apresentamos, a seguir, algumas das concepções de letramento digital que encontramos com base na literatura sugerida por esses autores.

A conceituação do que se entende por *letramento digital* é diversa e não consensual, pois esse terreno teórico é abrangente e, ainda, como é próprio da pesquisa, encontra-se aberto a formulações. Lankshear e Knobel (2008), na introdução do livro *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, salientam que existe uma infinidade de concepções de letramento digital e que, nessa obra, há registros de autores que apontam o desenvolvimento de habilidades tecnológicas individuais e outros que evidenciam os aspectos cognitivos e sociais do termo. Segundo esses autores, é importante enfatizar a pluralidade dos letramentos digitais, devido às consequentes implicações disso nas práticas sociais, bem como à força e à utilidade de uma perspectiva sociocultural sobre o seu uso e a sua importância para a aprendizagem educacional.

Segundo Aillerie (2017, p. 738, tradução nossa), o letramento digital se estabeleceu como conceito desde o final da década de 1990, inicialmente introduzido por Gilster (1997, p. 1) como “[...] a capacidade de compreender e utilizar informação em múltiplos formatos, proveniente de uma vasta gama de fontes, apresentada através de computadores”<sup>50</sup>. Desde então, alguns estudos multidisciplinares e internacionais têm sido desenvolvidos na tentativa de dar conta desse conceito, tais como os de Lankshear e Knobel (2006, 2008), Ng (2012) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

No artigo *Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education*, Lankshear e Knobel (2006) argumentam que não devemos pensar no letramento

---

<sup>50</sup> “[...] the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” (Gilster, 1997, p. 1 *apud* Aillerie, 2017, p. 738).

digital como algo unitário nem como uma “competência” ou “habilidade” finita – ou mesmo como um *conjunto* de competências ou habilidades. Para os autores, letramento digital é uma forma abreviada para as múltiplas práticas sociais mediadas por textos que são produzidos, recebidos e compartilhados por meio da codificação digital. Para exemplificar essa variação, Lankshear e Knobel (2006) apresentam, nesse texto, os letramentos digitais que abarcam a escrita de textos em *blogs* e *fanfics* e evidenciam que até mesmo os letramentos digitais que se enquadram num único nome, como “blogging” ou “fanfiction”, são múltiplos.

Ng (2012), por sua vez, compreende o conceito de letramento a partir de três dimensões, a saber, técnica, cognitiva e emocional. A dimensão técnica relaciona-se basicamente às habilidades operacionais de utilização das ferramentas digitais. Já a dimensão cognitiva relaciona-se às habilidades de pensar criticamente ao realizar buscas e de avaliar e criar ciclo de tratamento de informações digitais, o que demanda do indivíduo uma compreensão das multimodalidades – abordadas pelo Grupo de Novas Londres –, já que ele precisa ser capaz de decodificar tanto informações baseadas em linguagem verbal como informações de imagens, *bytes* sonoros (por exemplo, podcasts), vídeos, mapas e modelos. Portanto, essa dimensão envolve habilidades linguísticas, visuais, auditivas, espaciais, gestuais (como as capturadas em vídeos) e multimodais (como em recursos multimídia). Por fim, a dimensão socioemocional relaciona-se à capacidade de as pessoas utilizarem as TDIC de maneira ética, responsável e colaborativa, o que objetiva garantir o uso de uma linguagem apropriada, sem duplo sentido, que proteja a segurança e a privacidade dos envolvidos, de forma que sujeito saiba reconhecer quando está sendo ameaçado.

Dudeny, Hockly e Pegrum (2016), autores da obra *Digital literacies: researches and resources in language teaching*, traduzida para o português, em 2016, por Marcos Marcionilo, conceituam letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido efizcamente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17). Para os autores, o letramento digital acontece em práticas em que os sujeitos mobilizam ora habilidades individuais e cognitivas, para assimilarem as informações, ora sociais, para compartilhá-las com as pessoas.

Em seu trabalho, Lima-Neto e A. Carvalho (2022), além de apresentarem o conceito de letramento digital adotado por acadêmicos, comparam tais definições às concepções de professores e professoras, em formação e em exercício, de diferentes realidades geopolíticas (Estados Unidos, Indonésia e Brasil), sobre letramento digital. Conforme a análise feita pelos

autores, o primeiro estudo, realizado no Estados Unidos por List, Brante e Klee (2020)<sup>51</sup>, mostrou que a maior parte das concepções dialogam mais diretamente com a noção de letramento(s) digital(is) cujo enfoque recai no domínio das ferramentas digitais. O segundo estudo analisado, realizado por Nabhan (2021)<sup>52</sup>, na Indonésia, constatou que as concepções de letramento digital dos investigados tinham, em sua maioria, estrita relação com a habilidade de se utilizar as ferramentas e aparatos tecnológicos, sem, com isso, considerar uma perspectiva crítica. Ao analisar o terceiro e o quarto estudos, realizados, no Brasil, por Santos e Lacerda (2017)<sup>53</sup> – no Piauí – e por Santos e Costa (2018)<sup>54</sup> – na Bahia –, Lima-Neto e A. Carvalho (2022) constataram que os resultados obtidos corroboram os dois estudos anteriormente apresentados, ou seja, os professores concebem o termo letramento digital como a mera habilidade de utilização dos recursos tecnológicos.

A partir da análise desses trabalhos, Lima-Neto e A. Carvalho (2022) depreendem que, apesar de essas investigações se desenvolverem em contextos bastante distintos, a concepção de letramento digital apresentada nelas é bastante similar:

[...] nos estudos analisados, os sujeitos investigados – professoras/es em formação inicial ou em exercício – ainda recorrem, primordialmente, a um campo semântico que associa “Letramento Digital” ao mero domínio de práticas sociais ligadas à “tecnologia” e que apenas uma minoria fornece definições que enfocam substancialmente o primeiro termo (letramento), em lugar do termo que o adjetiva (digital) (Lima-Neto; Carvalho, A., 2022, p. 9).

Diante desses resultados e contrastando-os com os estudos previamente realizados sobre a definição de letramento digital, evidenciamos, assim como Lima-Neto e A. Carvalho (2022), que não é o mero acesso ou o uso das TDIC que molda as concepções de letramento digital, já que existem outras dimensões a serem consideradas, tais como a cognitiva e a socioemocional. Em nossa tese, mobilizamos o conceito de letramento digital de forma mais ampla, ou seja, considerando não somente a competência técnica, mas também a dimensão cognitiva a socioemocional. Como a designação desse termo é múltipla e não consensual, fica para as

---

<sup>51</sup> LIST, A., BRANTE, E. W. E KLEE, H. L. Uma estrutura de concepções de futuros professores sobre alfabetização digital: Comparando os Estados Unidos e a Suécia. **Computadores e Educação**, [s. l.], v. 148, p. 1-20, 2020.

<sup>52</sup> NABHAN, S. Pre-service teachers' conceptions and competences on digital literacy in an EFL academic writing setting. **Indonesian Journal of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 11, n. 1, jun. 2021.

<sup>53</sup> SANTOS, K.; LACERDA, N. O letramento digital na prática docente do professor de língua portuguesa no ensino fundamental. **Revista Ininga**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 72-92, 2017.

<sup>54</sup> SANTOS, K.; COSTA, C. Letramento digital e ensino de inglês. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 433-457, fev. 2018.

futuras pesquisas o desafio de se debruçar sobre esse tema, a fim de revisitar esse conceito nos marcos legais e currículos da Educação Básica.

Considerando que a contemporaneidade trouxe o advento de novas tecnologias e a utilização dos diferentes tipos de mídias, admitimos que o uso do gênero discursivo digital *bookube*, imerso na cultura midiática, é um importante aliado da prática leitora. Nesse sentido, a seguir, discorreremos sobre o letramento literário.

#### **4.1.2 Letramento literário**

De acordo com Cosson (2021), o ensino de literatura, assim como outros campos disciplinares nas ciências e nas humanidades, passou por várias transformações ao longo da história, que podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas. No Brasil, a partir da herança jesuítica na educação, é possível localizar seis paradigmas no ensino de literatura, sendo dois tradicionais e quatro contemporâneos, que emergem sucessivamente desde o final do século XX até os dias atuais. A seguir, apresentamos cada um deles:

- a) *Paradigma moral-gramatical*: a literatura é considerada um corpo de obras dadas pela tradição, valorizado em termos de idioma e de cultura escrita, que tem como principal objetivo de ensino “ensinar a língua e formar moralmente os alunos” (Cosson, 2021, p. 24);
- b) *Paradigma histórico-nacional*: determinados autores e obras são eleitos representantes do país, de modo que o nacionalismo liga a literatura e a história na história literária; seu principal objetivo é “[...] é ensinar por meio do conhecimento sobre as obras literárias como nos constituímos e aquilo que nos define como nação” (Cosson, 2021, p. 46);
- c) *Paradigma analítico-textual*: considera-se como escrita literária todo texto que tenha alta colaboração estética, já que o principal objetivo de ensino é “[...] desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade” (Cosson, 2021, p. 77);
- d) *Paradigma social-identitário*: admite a literatura como um uma produção cultural que representa as relações sociais e identitárias; desse modo, o seu objetivo de ensino é “[...] desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade” (Cosson, 2021, p. 105);
- e) *Paradigma da formação do leitor*: considera como textos literários um vasto corpo de textos escritos que circulam dentro e fora da escola, desde os livros-brinquedos feitos

para bebês até as obras canônicas nacionais, passando por gêneros híbridos e toda a sorte de textos que participam de alguma forma do mundo ficcional ou poético. O objetivo desse paradigma é “[...] desenvolver o hábito de leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (Cosson, 2021, p. 134);

- f) *Paradigma do letramento literário*: a literatura é vista como uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos; o seu principal objetivo de ensino é “[...] desenvolver a competência literária do aluno” (Cosson, 2021, p. 179).

Na obra *Paradigmas do ensino de literatura*, Cosson (2021) procura analisar o ensino de literatura a partir dos elementos que constituem cada um dos paradigmas citados acima. No entanto, nesta tese, especificamente, interessa-nos compreender o último deles, denominado *letramento literário*, no que se refere ao processo de escolarização da literatura (Cosson, 2022).

Apesar de a expressão *letramento literário* possuir um emprego bem-sucedido no Brasil, Cosson (2021) relembra que o seu uso não é exclusivo do contexto acadêmico brasileiro. Ele faz um mapeamento desse conceito e constata que, em 1987, o termo foi empregado por Wayne Sawyer, na Austrália, para defender que a literatura é um ramo da leitura; em 1988, no Canadá, por Deanne Bogdan, para propor o letramento literário como uma terceira via de ensino de literatura, em que se focaliza tanto a experiência pessoal do leitor em relação ao texto quanto o seu distanciamento por meio da análise; e, em 1997, nos Estados Unidos, por Mingshui Cai e Rick Traw, que argumentam que o letramento literário, no âmbito escolar, consiste em desenvolver a competência de ler literatura. Enquanto isso, no Brasil, a noção de *letramento literário* foi cunhada pela pesquisadora brasileira Graça Paulino, no final da década de 1990, e logo se expandiu, graças a outros textos dessa estudiosa e de outros membros do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – incluindo o próprio Rildo Cosson –, que adotam esse conceito em suas publicações (Cosson, 2021).

Segundo Cosson (2021), o termo *letramento literário* faz parte do léxico das discussões sobre ensino de literatura no Brasil e é cada vez mais recorrente em dissertações, teses e documentos oficiais. No entanto, o autor chama a atenção para o uso diversificado dessa expressão – que ora é demasiadamente amplo, tratado como mero sinônimo de ensino de literatura ou de educação literária, ora é concebido de maneira muito simplista, como um tipo de letramento que utiliza textos literários – e sinaliza a importância de apresentar uma definição para ela, a fim de delimitar e dar consistência e produtividade ao conceito.

Assim, na concepção de Paulino e Cosson (2009, p. 67) o letramento literário é “o processo de apropriação da leitura enquanto construção literária de sentidos”. Porém, os autores apontam que, até chegar a essa definição, muitas negociações foram feitas, de modo que cada palavra foi bastante discutida até chegar à sistematização dos diferentes aspectos que envolvem o letramento literário:

Em primeiro lugar, a noção de que letramento é um processo. Embora tal noção seja absolutamente comum quando se analisam os letramentos do ponto de vista dos chamados Novos Estudos de Letramento, para nós enfatizar o caráter processual do letramento literário significa dizer que não se trata de um produto ou alguma coisa acabada e pronta, antes que é algo que se constrói ao longo do tempo, acompanhando o percurso da própria vida. Logo, o letramento literário não começa, nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela. Depois, é um processo de apropriação, ou seja, um processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio. Aqui é fundamental entender que essa apropriação da literatura é similar ao aprendizado da língua materna, que faz com que a língua comum a todos seja também particular a um indivíduo. Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores. Por consequência, a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas a incorporação é privada dela pelo indivíduo que a torna viva. Por isso, ainda, a necessidade de que essa apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use os artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda a relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro (Cosson, 2021, p. 172-173).

Nesse sentido, o letramento literário é compreendido como um processo contínuo que ocorre ao longo da vida de uma pessoa. Não é, portanto, algo que começa ou termina na escola, mas pode ser desenvolvido e aprimorado por meio dela. É uma forma de apropriação dialógica da literatura, em que fazemos algo externo se tornar parte de nós mesmos. Nesse sentido, dentre os vários conceitos de leitura que perpassam o contexto da sala de aula, admitimos o conceito dialógico de leitura. Para tanto, partimos, mais uma vez, da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, a qual assume que os valores ideológicos sociais se integram ao discurso, para além dos elementos linguísticos. Assim, a leitura é tratada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados. Nessa perspectiva, o texto literário deve ser visto como um signo ideológico, que está sempre em interação com outras vozes, que, por sua vez, estão repletas de discursos, por meio dos quais construímos e reconstruímos nossa própria identidade e compreensão do mundo.

Cosson (2022), no capítulo *O processo de leitura*, que faz parte da obra *Letramento literário: teoria e prática*, relata que, após uma aula em que discutiram várias teorias de leitura, uma das suas alunas – professora de uma escola particular localizada em um bairro de classe alta, com um bom acervo e um programa de incentivo à leitura para alunos privilegiados em termos de recursos e de ambiente propício ao desenvolvimento da leitura escolarizada – quis saber: o que fazer para que os seus alunos se tornassem realmente leitores literários? Essa professora ficava surpresa com o fato de que, apesar de todas as condições favoráveis, os alunos não conseguiam interpretar o que estavam lendo. Para esse autor, assim como ela, é possível que muitos de nós, docentes, compartilhem dessa mesma inquietação, já que é comum observarmos que muitos alunos têm dificuldades em formular perguntas sobre o texto lido e, também, em fazer inferências e relacionar informações.

Diante de situações assim, Cosson (2022), didaticamente, tomando a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, reúne as diferentes teorias sobre a leitura em três grandes grupos: texto, leitor e interação social. No primeiro grupo, que está centrado no texto, o ato de ler é um processo de extração do sentido que está no texto, ou seja, a decodificação das letras e palavras é a condição básica para a efetivação da leitura, já que, a partir dessa leitura, o leitor apreende o conteúdo do texto. O segundo grupo toma o leitor como o centro da leitura, considerando que é ele quem elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto; o ponto negativo desse grupo é que, ao privilegiar o leitor no processo de leitura, acaba por ignorar que o sentido é uma construção social, e não um gesto arbitrário e individual. Por fim, o terceiro grupo envolve as teorias que são conciliatórias, ou seja, aquelas que consideram o ato de ler como uma atividade na qual, mesmo quando realizada individualmente, há um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto.

A partir dessa compreensão, Cosson (2022) propõe estratégias para o ensino da literatura por meio da sequência básica do letramento literário na escola<sup>55</sup>, constituída por quatro passos: (1) motivação; (2) introdução; (3) leitura; e (4) interpretação<sup>56</sup>. A sequência expandida, por sua vez, abarca esses quatro passos e acrescenta mais dois: (5) contextualização; e (6) expansão. Podemos sistematizar esses passos da seguinte maneira:

- (1) *Motivação*: consiste em preparar e estimular o aluno para “entrar” no texto, já que o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação. Nessa

---

<sup>55</sup> Retomamos a sequência básica desse autor em nossa análise de dados.

<sup>56</sup> Na sequência expandida, o passo da interpretação subdivide-se em dois momentos: primeira e segunda interpretação.

- fase, o professor desenvolve alguma atividade específica, pensada de maneira mais lúdica e significativa, de modo a aproximar o estudante da obra objeto da leitura literária.
- (2) *Introdução*: consiste em apresentar o autor e a obra para o estudante, falar sobre a sua importância naquele momento e justificar o porquê da sua escolha, a fim de permitir que o estudante receba a obra de uma maneira positiva. Nessa fase, o professor pode, ainda, destrinchar características físicas do livro, chamando a atenção do estudante para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos que introduzem uma obra, levantando hipóteses sobre o seu desenvolvimento e incentivando o aluno a comprová-las ou recusá-las durante o curso da leitura da obra literária.
- (3) *Leitura*: consiste em convidar os alunos a apresentarem resultados de sua leitura durante os intervalos – por meio de uma conversa simples com a turma ou de atividades mais específicas –, a fim de acompanhar a leitura escolar e não perder de vista a direção e o objetivo a ser cumprido. Nessa fase, o professor pode negociar com os estudantes o local onde eles farão a leitura, o período necessário para que todos a realizem, além de, dentro desse período, marcar os intervalos da leitura para a conversa. A quantidade dos intervalos pode variar a depender do tamanho do texto e do próprio processo de letramento literário.
- (4) *Interpretação*<sup>57</sup>: consiste em dois momentos, primeira e segunda interpretação. A *primeira interpretação* consiste em realizar uma apreensão global da obra, em que o aluno traduz a impressão geral do título e o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. É um momento individual, em que o estudante (o leitor) constrói o sentido do texto pelo seu encontro pessoal com a obra, faz suas apreciações e compreende-a sem julgamento crítico. A *segunda interpretação*, após a etapa de (5) contextualização, consiste em uma leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, seja a temática, os personagens, o estilo ou as questões históricas, por exemplo. Esse momento, que deve resultar em compartilhamento de leitura, é o ponto alto do letramento literário na escola, já que esse aprofundamento permite que o estudante reconheça que uma obra literária

---

<sup>57</sup> Em relação à fase da interpretação, Cosson (2022) propõe pensá-la em dois momentos: momento interior e momento exterior. O momento interior é aquele que acompanha a decifração da obra e tem seu ápice na apreensão global, após terminar a leitura. O autor chama esse momento de *encontro do leitor com a obra*, que, embora seja individual, também é um momento em que as experiências sociais e tudo o que constitui o leitor no momento da leitura contribuem para a sua interpretação, configurando-se, assim, como um ato social. O momento exterior, por sua vez, é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido. É nesse momento que, segundo Cosson (2022), o letramento literário feito na escola se diferencia da leitura literária que é feita independentemente dela, pois, ao interpretar uma obra e ser tocado por ela, o leitor deseja conversar com alguém sobre como aquela obra o afetou ou, simplesmente, guardá-la em sua memória.

se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita. Os estudantes devem realizar o registro dessa construção em outro texto, a fim de que suas interpretações sejam compartilhadas, primeiro, para que tomem consciência de que fazem parte de uma coletividade e, depois, para que compreendam que a coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

- (5) *Contextualização*: consiste no aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra literária traz consigo, não como uma abordagem tradicional, que explora apenas o contexto histórico. Para essa fase, Cosson (2022) sugere ao menos sete possibilidades de contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Na contextualização teórica, explicitam-se as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra; na histórica, relaciona-se a obra com a sociedade que a gerou, com a contextualização biográfica ou mesmo com a contextualização editorial; na estilística, busca-se analisar o diálogo entre obra e período, mostrando como um influencia o outro; na poética, observa-se como a obra literária está estruturada e quais os princípios de sua organização; na crítica, analisam-se outras leituras que foram publicadas sobre determinados autores e obras; na presentificadora, o aluno é convidado a encontrar, no seu mundo social, elementos de identidade com a obra lida (estratégia muito utilizada pelo professor para despertar o interesse do aluno pela obra); e, por fim, na temática, retoma-se o caminho “natural” do leitor para comentar, dentro ou fora da sala de aula, sobre os temas tratados na obra.
- (6) *Expansão*: consiste no momento de ultrapassar os limites do texto para outros textos, quer seja como extrapolação do processo de leitura quer seja com a construção de intertextualidades. A expansão resulta de relações já previstas na obra, como citações, ou do diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras. Por meio da expansão, acredita-se que a sequência básica ou expandida possa ser reiniciada.

Assim, considerando o contexto das TDIC, o *booktube* surge como alternativa para o ensino de literatura e para a efetivação do letramento literário, uma vez que ele pode favorecer as práticas de ensino de maneira mais atrativa, haja vista que mídias digitais como o *YouTube* são uma realidade na qual todos estamos inseridos. Além disso, a produção desse gênero pode contribuir para o letramento oral dos estudantes, sobre o qual discorreremos a seguir.

### 4.1.3 Letramento oral

Não sabemos precisar quando e onde a noção de *letramento oral* foi cunhada pela primeira vez. No entanto, temos identificado esforços de pesquisadores em encontrar uma definição para esse termo. A obra *Letramento oral: velhas rotas, novos, rumos* – resultado de estudos desenvolvidos por pesquisadores de universidades públicas brasileiras e de uma universidade francesa e por professores da Educação Básica do estado de São Paulo – tem a finalidade de discutir sobre os letramentos e, mais especificamente, de apresentar uma proposta sobre o letramento oral, já que, segundo Nascimento, Souza e Sá (2016), organizadores dessa produção científica, em diversas situações cotidianas, por meio da fala/oralidade como prática social, o letramento também se constrói.

Moraes (2016) critica o posicionamento de algumas pesquisadoras, tais como Soares (2004), Kleiman (2008) e Tfouni (2010), que defendem o letramento como uma atividade restrita às habilidades escritas. Nas palavras da autora, “[...] a visão do letramento como um conjunto de atividades de leitura e escrita [...] não se sustenta” (Moraes, 2016, p. 105). Embora ela incite que diálogos sejam esboçados para se pensar pragmaticamente sobre o letramento oral, Moraes (2016) também esclarece que a sua intenção não é deslocar marcos historicamente constituídos ou mesmo mudar concepções sobre o letramento, mas sim ampliar as discussões, a fim de dar conta das novas formas de aprendizagem emergentes na contemporaneidade. Como exemplo, a autora cita o ensino de língua inglesa pode meio de *games* em ambientes virtuais, que contribui para o conhecimento linguístico, bem como para a ampliação do letramento oral e a construção da *performance*/identidade do estudante.

Kuyumjian (2016), em discussão teórica sobre o tema letramento oral, ratifica que a noção de letramento ainda é matéria de muitos debates e discussões. Segundo a autora, até o presente momento, o termo letramento tem sido relacionado somente à escrita. Mas, assim como Moraes (2016), ela defende que “esta noção não se restringe, entretanto, a esta modalidade” (Kuyumjian, 2016, p. 14). Nesse sentido, sabendo que o termo *letramento* surgiu para se referir ao domínio da prática social da escrita, Souza e Santos (2018) indagam se é legítimo relacionar letramento e oralidade. Já que os estudos mais recentes não têm admitido o uso do termo *letramento* apenas no singular, as autoras afirmam que é possível, sim, haver uma relação entre os dois termos. Nessa perspectiva, Kuyumjian (2016) defende que, se toda interação é concretizada por meio de textos – orais ou escritos –, o letramento, por sua vez, são as “práticas situadas da língua oral e escrita” (Kuyumjian, 2016, p. 16). Logo, ela propõe que o significado tradicional de *letramento* seja ampliado, de modo que passe a fazer alusão também

à oralidade e que a expressão *letramento oral* represente um paralelo com a expressão *letramento escrito*.

No contexto das práticas orais dos povos indígenas, Aguilar (2016), por sua vez, trata os termos *letramento oral* e *oralidade* como sinônimos. Nas palavras da autora, “*a oralidade, ou letramento oral* dos povos indígenas, como uma prática social apresenta-se como uma maneira de fazer, construir e manter sua cultura e a sua história” (Aguilar, 2016, p. 146, grifo nosso). Ela afirma que o letramento oral pode ser compreendido como uma “[...] uma atividade sociocultural, sociocomunicativa e sociointeracionista [...]” (Aguilar, 2016, p. 145) e que, portanto, ser letrado é ser competente para participar de determinadas formas de discurso, sejam elas escritas ou orais. Em seu estudo, a autora tece reflexões sobre o grau de letramento de um sujeito no contexto das sociedades indígenas ágrafas, em que o letramento oral funciona como uma ferramenta linguística eficiente para contar histórias, compartilhar e expressar princípios, valores, costumes e tradições etc. Ela defende que, em relação ao nível de letramento, esses sujeitos podem ser mais ou menos letrados, uma vez que os velhos sábios das aldeias são mais letrados em relação às novas gerações, ouvintes-aprendizes.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: “será que é possível discutirmos níveis ou graus de letramento ainda hoje”? Acreditamos que a discussão sobre níveis ou graus de letramento ainda é, sim, relevante atualmente. À medida que a sociedade evolui e novas formas de comunicação surgem, como as redes sociais e a mídia digital, é importante reconhecermos que, hoje, o letramento abrange muito mais do que apenas a habilidade de ler e escrever. Com as novas formas de comunicação, é preciso considerar também como as pessoas interpretam informações, comunicam-se online e avaliam conteúdos. Além disso, a diversidade cultural e os diferentes contextos sociais influenciam as maneiras como cada um aprende e aplica essas habilidades. Por isso, é importante valorizar todos os saberes, incluindo aqueles que vêm de experiências vividas, como os dos velhos sábios das aldeias. Isso enriquece nosso entendimento sobre letramento e nos ajuda a aprender uns com os outros. Os velhos sábios das aldeias, com seu conhecimento e experiência, trazem uma forma de letramento que pode ser diferente, mas igualmente valiosa, em comparação com as novas gerações. Essa diversidade de saberes e formas de letramento enriquece a sociedade. Discutir esses níveis, portanto, pode nos ajudar a entender melhor como diferentes contextos influenciam a forma como aprendemos e nos comunicamos. O importante é valorizar todas as formas de letramento e promover um ambiente onde todos possam aprender e compartilhar seu conhecimento.

Nesse sentido, compreendemos que, se, no contexto das sociedades ágrafas, existem diferentes níveis de letramento, também podemos admitir que, nos demais contextos das

práticas sociais, haja diferentes graus de letramento, já que, para cada contexto das práticas sociais, temos diferentes gêneros discursivos orais com graus de complexidade distintos, que devem ser explorados na escola. Segundo Ferreira Junior e Forte-Ferreira (2020), para além de distinguir o grau de formalidade ou informalidade da língua, espera-se que o estudante amplie seu letramento oral, participando de práticas orais nos mais diferentes contextos de uso, tais como os que ocorrem em debates públicos, em seminários, em dramatizações de textos teatrais, em simulações de programas de rádio e televisão, em discursos políticos e em outros usos públicos da língua oral, ou seja, em qualquer outra manifestação oral que exija certa formalidade do usuário da língua.

Nos estudos de Rios e Dadie (2016), embora as autoras não definam o termo letramento oral, elas defendem, com base nos documentos oficiais da Educação Infantil, que as crianças devem ter acesso, na escola, às múltiplas linguagens, inclusive a linguagem oral, a fim de desenvolver o letramento oral. Elas defendem que a linguagem oral envolve, assim como a escrita, regras e organizações complexas, que se relacionam com contextos comunicativos e gêneros do discurso específicos, e não somente com a informalidade. Portanto, o letramento oral, na concepção dessas autoras, tem a ver com a vivência em diversos contextos sociocomunicativos e com o progressivo domínio dos diversos gêneros discursivos orais, a fim de que essas crianças se apropriem e ampliem significativamente suas capacidades de se expressarem oralmente. Nessa lógica, embora o estudo desenvolvido pelas autoras tenha como foco a Educação Infantil, assumimos que esses argumentos se estendem para as demais etapas da Educação Básica – ensinos fundamental, médio e até superior –, já que o trabalho em sala de aula pautado em gêneros discursivos – principalmente os advindos das TDIC – proporciona oportunidades privilegiadas para que os estudantes ampliem os seus repertórios e as suas competências como falantes da língua e, conseqüentemente, aumentem o seu grau de letramento<sup>58</sup>.

Sá e Nascimento (2016) defendem que, desde o ventre da mãe, as crianças entram em contato com a linguagem, por meio do contato com a figura materna e paterna. Com base em Roskos, Tabor e Lenhart (2009), os autores depreendem que, desde a idade pré-escolar, as crianças desenvolvem habilidades da linguagem oral nas mais diversas áreas da linguística. Isso quer dizer que, na semântica, elas desenvolvem a capacidade de atribuírem significado ao que se escuta e se fala em suas conversações diárias; na sintaxe, elas aprendem a manejar as regras

---

<sup>58</sup> A ideia de que existem diversos graus de letramento, mesmo em sociedades que possuem diferentes níveis de escrita, é fundamental para entendermos como as práticas comunicativas variam.

que possibilitam a construção de frases; na morfologia, começam a manipular as unidades menores de significação da língua; na fonologia, passam a entender a estrutura sonora da língua; e, na pragmática, entendem o uso das convenções sociais da língua. Assim, Sá e Nascimento (2016) argumentam que é durante o processo de letramento oral que ocorre a aquisição da língua pela criança, como ilustra o esquema abaixo.

**Figura 10** – Processo de letramento oral



Fonte: Sá e Nascimento (2016, p. 152)

Com base na figura 10, observamos que o processo de letramento oral ocorre a partir do momento em que a criança, por meio da oralidade, participa de conversações significativas e estratégicas mediadas pelos pares (pais ou adultos responsáveis) com quem ela tem contato, de modo que esse processo de letramento oral alicerça a compreensão de língua e leitora da criança. Nesse contexto, Sá e Nascimento (2016) afirmam que quanto mais se propiciar à criança a vivência de diferentes práticas de letramento, mais ela terá facilidade de adquirir habilidades relacionadas ao código escrito. Os autores defendem, então, que é profícuo que os professores desenvolvam, em sala de aula, atividades “mais bem desenhadas para o estímulo e a condução da apropriação do letramento oral” (Sá; Nascimento, 2016, p. 155). Tais atividades propiciariam ao estudante a possibilidade de desenvolver habilidades diversas, tais como: compreensão, análise e obtenção de modelos de textos orais de si e do outro, escuta e produção oral, apreensão e consolidação de questões linguísticas, gestuais, prosódicas etc. Embora o estudo desenvolvido por esses autores seja voltado para a Educação Infantil, pretendemos estender essa mesma compreensão para os demais níveis de escolaridade, até mesmo para o Ensino Superior.

Mesmo que não existam estudos aprofundados acerca da noção de letramento oral, nesta tese, entendemos esse conceito como a competência do sujeito em compreender os efeitos de

sentido<sup>59</sup> decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc., bem como a sua capacidade de produzir textos orais de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana. Consideramos, ainda, a oralidade como uma prática de linguagem a ser desenvolvida nas escolas, o que equivale a dizer que um estudante que participa de práticas de linguagem por meio da oralidade está desenvolvendo/ampliando suas habilidades de letramento oral.

De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), embora a modalidade da linguagem oral esteja amplamente presente em nosso cotidiano, incluindo as práticas nas salas de aula — como leituras de instruções, correções de exercícios e diálogos —, sua utilização no ensino escolar é paradoxalmente limitada. Nesse sentido, é papel da instituição escolar, com relação à oralidade, entre outras questões, “direcionar o olhar para o discurso oral como conteúdo, não apenas para algo que acontece acidentalmente e sem planejamento” (Silva, E., 2018, p. 28).

Em concordância com Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147), defendemos que o papel da escola é “levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”. Assim, já que uma proposta de exposição oral, por exemplo, não pode ser improvisada e dificilmente pode ser aprendida sem uma intervenção didática, essas formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados e exigem antecipação e preparação. A esse respeito, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 146) esclarecem que

já que o papel da escola é, sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros de comunicação pública formal. [...] para nós, as características do oral formal decorrem de situações e das convenções ligadas aos gêneros. [...] características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizadas em público – características que são diferentes de um para outro gênero (conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional etc.) e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola etc.).

---

<sup>59</sup> O sentido, na concepção do Círculo de Bakhtin, é construído na interação com o outro. Assim, “a interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra” (Bakhtin, 2015, p. 55). Logo, a construção de sentido pelos sujeitos nos diversos campos da comunicação humana e em seus respectivos gêneros, os quais apresentam propósitos específicos, são regidos por fatores sociais, históricos e/ou culturais.

Portanto, os alunos já dominam as formas “populares” de uso da fala, mas precisam desenvolver o uso formal da língua oral, para se sentir melhor em um contexto específico desejado ou solicitado na sua vida. Kuyumjian (2016) lembra que, no relatório da *Fundação Literacy for life*<sup>60</sup>, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirma que é desejável que, nos programas de letramento, haja foco no desenvolvimento das competências orais. Em suma, é papel da escola enriquecer as práticas discursivas dos alunos, promovendo eventos de letramento envolvendo a oralidade, a fim de contribuir para as atividades escritas e vice-versa. Então, no âmbito escolar, devemos criar condições favoráveis à aprendizagem dos estudantes de maneira reflexiva, estruturada e controlada, com o intuito de construir um aprendizado significativo e real da língua oral.

No que se refere ao trabalho com a oralidade em sala de aula, Antunes (2003) assinala quatro problemáticas: (i) a omissão da fala como objeto de ensino no âmbito escolar; (ii) o equívoco de que a fala é o lugar privilegiado para se violar as regras gramaticas, em que não se distinguem as distintas situações sociais; (iii) o trabalho voltado à mera reprodução de gêneros da oralidade informal; e (iv) a generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação e de se abordar os gêneros orais da comunicação pública.

Nesse sentido, considerando o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros discursivos, Antunes (2003) denuncia que há muito a se fazer nas aulas de português. Nesse sentido, ela sugere oito implicações pedagógicas a ser que devem servir de orientação para o trabalho com a oralidade em sala de aula, voltando-se para: (i) a coerência global, de forma que o estudante perceba a unidade temática do texto nas mais diferentes situações da conversação; (ii) a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, a fim de que se perceba que os textos orais não dispensam recursos de encadeamento; (iii) as suas especificidades, para que não se crie a falsa ideia de que a língua se opõe à escrita; (iv) a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, de modo que o aluno aprenda a se adequar às diversas condições de produção e recepção dos diferentes eventos comunicativos; (v) facilitar o convívio social, levando os estudantes a reconhecerem o falante e o ouvinte como atores das práticas discursivas e a delimitarem as possibilidades de atuação de cada interlocutor nas diversas situações comunicativas; (vi) o reconhecimento do papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto; (vii) a apreciação das realizações estéticas próprias da literatura, dos cantadores e repentistas, para que se valorize a

---

<sup>60</sup> UNESCO PUBLISHING. **Education for all: Literacy for life.** [S. l.]: EFA Global Monitoring Report, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639> Acesso em: 13 fev. 2024.

expressão oral das diversas comunidades; (viii) o desenvolvimento da habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores de maneira cooperativa, já que a competência de ouvir com atenção o outro é uma competência pouco estimulada.

Nesse sentido, com base nessas implicações pedagógicas e considerando que no contexto das TDIC, as modalidades orais<sup>61</sup> da língua têm ganhado cada vez mais espaço a partir de ferramentas e plataformas de *streaming*, como é o caso do gênero do discurso *booktube*, objeto desta tese, que é postado no *site/aplicativo YouTube*, acreditamos que o seu uso em sala de aula pode favorecer a ampliação das práticas de letramento oral dos estudantes, já que, a partir da produção de textos orais, os estudantes poderão desenvolver práticas comunicativas que favoreçam a sua participação nos diversos contextos sociais, inclusive no ambiente digital.

#### **4.2 BNCC e o uso do gênero *booktube* em sala de aula.**

Considerando o contexto do surgimento da *web 2.0*, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), almeja-se<sup>62</sup> que os estudantes se tornem protagonistas de suas aprendizagens e sejam capazes de construir seus projetos de vida, participando criticamente das diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Diante disso, nesta seção, discutimos se/como os letramentos digital, literário e oral aparecem na BNCC.

Já mencionamos, nesta tese, que a Base Nacional Comum Curricular (conhecida como BNCC ou Base) é um documento de caráter normativo que foca na construção de competências que contribuem para as aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base é o documento mais atualizado que regulamenta a Educação Básica brasileira, tendo sido homologada em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio. Segundo o texto da BNCC (Brasil, 2018), esse documento se fundamenta em princípios que visam à formação humana integral e à construção

---

<sup>61</sup> Vale ressaltar, conforme Schneuwly (2004, p. 114), que “Não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana”.

<sup>62</sup> A nosso ver, os alunos são usuários das ferramentas da *web 2.0* e as utilizam para aprender; no entanto, na maioria das vezes, essas aprendizagens não focam em conteúdos escolares, já que eles costumam assistir vídeos ensinando algo para suprir necessidades como: consertar um computador, instalar um *software*, tirar dúvidas sobre jogos etc. Nesse contexto, cabe a nós professores incorporarmos essas ferramentas a nossas práticas de ensino, a fim de que os estudantes participem das diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens envolvendo as TDIC.

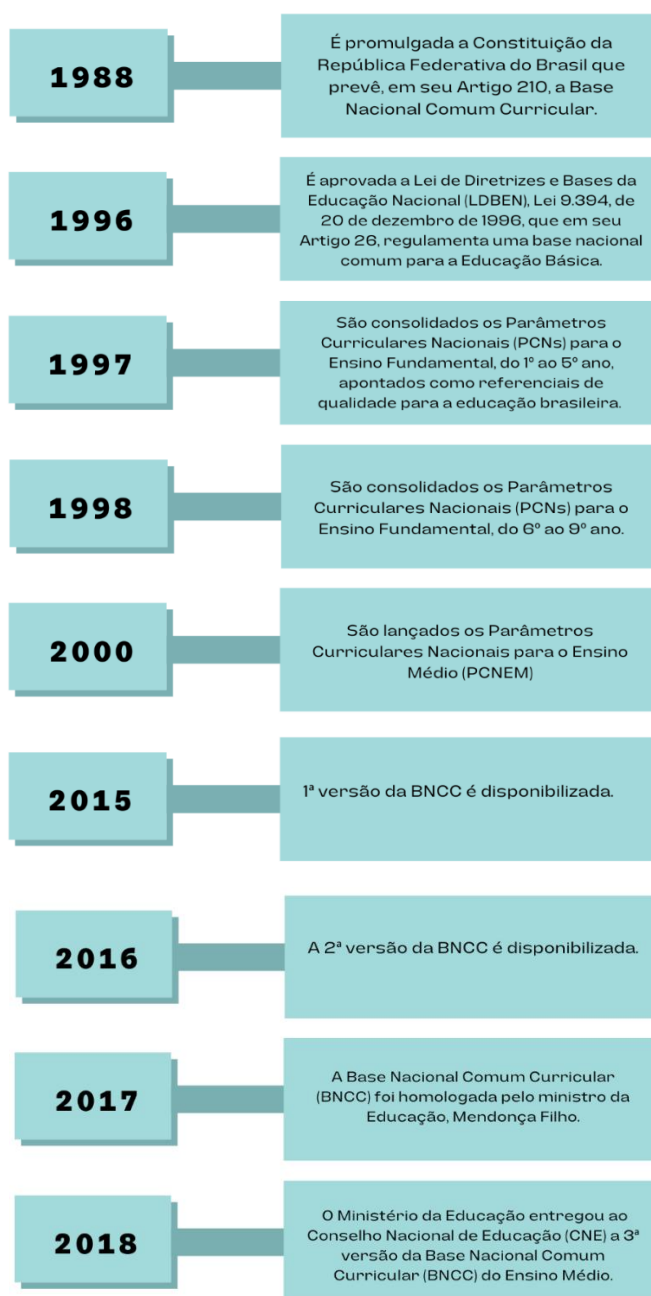
de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nesse contexto, a maior justificativa do Governo Federal para a utilização de uma base nacional que oriente a formação dos currículos é a necessidade de unificar as políticas educacionais, facilitar a cooperação entre os regimes de governo e, também, garantir “[...] um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...]” (Brasil, 2018, p. 8).

Segundo Buhr e Tavares (2021), os documentos que norteiam as ações pedagógicas não são inovações do século XXI, visto que, desde a Constituição Federal (CF) de 1988, já era possível verificar traços de alguma organização no que se refere às questões educacionais. No Artigo nº 210 da CF, lê-se que: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). O histórico das normativas que têm vigorado no Brasil são sistematizadas no *hiperlink*<sup>63</sup> da Base Nacional Comum Curricular, organizado pelo Ministério da Educação. Com o intuito de elucidar esse percurso, desenvolvemos a linha do tempo apresentada na figura 11.

---

<sup>63</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>.

**Figura 11** – Linha do tempo das principais legislações pedagógicas que vigoraram desde a Constituição Federal de 1988



Fonte: Brasil (2018)

Diante desse histórico, destacamos a relevância da Lei de Diretrizes e Bases para as bases da educação nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para especificações de cada componente curricular, que são detalhadas posteriormente, na BNCC. Vale assinalar que a formulação da Base foi fruto de um processo conflituoso de interesses, já que ele tem sido alvo de grandes críticas. Segundo Vitoretti *et al* (2022), um dos fatores que têm gerado insatisfação se deve não à legitimidade na criação desse documento, mas ao contexto em que

ele foi elaborado e aprovado, sem participação social, em meio a um profundo conflito político e sob pressão de diversos grupos de interesses, tais como economistas, empresários, indústria do livro didático e assessorias pedagógicas privadas no Brasil, que criaram o *Movimento pela Base Nacional Comum*, em 2013.

Segundo Cássio (2019), esse movimento é composto pelas fundações *Lemann, Roberto Marinho* e *Maria Cecília Souto Vidigal*; os institutos *Ayrton Senna*, *Unibanco*, *Natura* e *Inspirare*; o movimento *Todos pela Educação*; o *Itaú BBA*; o *Conselho Nacional de Secretários de Educação* (CONSED) e a *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação* (UNDIME); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala. Diante do exposto, constatamos que o discurso em que o Mendonça Filho, ministro da educação no governo de Michel Temer, afirma que esse documento foi elaborado com ampla participação da sociedade e contou com audiências públicas nas cinco regiões do país é falacioso, conforme problematiza C. Vieira (2019, p. 310):

[...] a escola onde você trabalha discutiu essas questões? A BNCC foi assunto das reuniões pedagógicas e encontros semanais? Você fez parte do grupo que o ministro nomeia como “profissionais de ensino” ou “sociedade civil”? Você viu algum chamamento público para discutir a proposta? A sua escola participou? Ao propor esses questionamentos, estamos mais uma vez mostrando como essas propostas são articuladas e como esses discursos são preparados para nos fazer acreditar que somos nós quem não fazemos a nossa parte. Ele nos é imposto como um documento que contou com a participação popular em sua construção, um documento que transparece a realidade. Pergunto mais uma vez: de qual realidade, neste universo vasto e amplo do território que ocupamos?

Como, de fato, não conhecemos nenhum profissional docente que tenha testemunhado participar dessa elaboração, nós, enquanto educadoras, pesquisadoras e especialistas em Linguística, temos criticado não somente o modo como esse documento foi configurado, distante de uma consulta pública democratizada – diferente da forma como foi divulgada pelos órgãos de comunicação do Governo Federal –, mas também questões relativas à adoção de avaliações em larga escala. Como exemplos de tais avaliações, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as avaliações diagnósticas e intermediárias realizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), que, conforme nossa vivência, têm sido usadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais como meio de controlar e responsabilizar os professores pelo resultado abaixo do esperado de parcela dos estudantes, incluindo políticas de ensino, formação, gestão

da escola e pagamentos, por meio de incentivos financeiros (bônus) para os professores e escolas que alcançarem visibilidade com suas práticas exitosas.

O uso de avaliações em larga escala, como o SAEB, para responsabilizar professores e escolas, tem gerado discussões acaloradas em diversos estados do Brasil. A crítica à forma como essas avaliações são implementadas e utilizadas é um tema recorrente entre educadores e pesquisadores. Muitas vezes, essas avaliações são vistas como ferramentas de controle que não consideram a complexidade do processo educativo. Ao focar apenas nos resultados, corre-se o risco de desconsiderar fatores contextuais que afetam a aprendizagem dos alunos, como condições socioeconômicas, infraestrutura escolar e até mesmo a formação dos professores. Além disso, a pressão por resultados pode levar a práticas pedagógicas que priorizam a “passagem de conteúdo” em detrimento de uma educação mais crítica e reflexiva. Ressaltamos que isso não é um problema exclusivo de Minas Gerais; muitos estados enfrentam desafios semelhantes. Em várias partes do Brasil, as avaliações são usadas para justificar cortes de recursos ou mudanças nas políticas educacionais sem uma análise aprofundada das causas dos problemas. Nesse contexto, a luta por uma educação que valorize as especificidades locais e promova um letramento mais amplo é fundamental. A participação da comunidade escolar na elaboração de políticas educacionais é essencial para garantir que as medidas adotadas sejam realmente eficazes e justas.

A título de exemplo, no referido estado, por meio da Resolução SEE nº 4.524 de 11 de março de 2021, instituiu-se o Prêmio *Escola Transformação*, destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar. Criou-se, para isso, o Índice Escola Transformação (INEST), cujo indicador é obtido pela média padronizada da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes, produzida com base na escala do SAEB. O objetivo desse prêmio é “[...] reconhecer publicamente as práticas e experiências exitosas das unidades escolares no processo de melhoria da qualidade do ensino” (Minas Gerais, 2021, Art. 2º). Nesse contexto, em dezembro de 2021, o governador Romeu Zema, após período pandêmico, realizou o pagamento do rateio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os funcionários públicos que atuam na rede estadual de ensino. No entanto, de maneira errônea, 10% dos recursos foram divididos entre servidores de cerca de 600 escolas que foram premiadas com o prêmio *Escola Transformação*, ou seja, os servidores dessas escolas receberam um pouco mais que os outros servidores, que receberam um valor proporcional ao pagamento do 13º salário (Gontijo, 2021).

Assim, na visão desses apoiadores das avaliações unificadas, procura-se propagar, por meio da produção de indicadores de desempenho, que a educação está melhorando, mesmo que, na prática, as políticas educacionais tenham demonstrado pouca eficácia na garantia de um direito à educação que valorize a profissionalidade docente e as instituições escolares como espaços de elaboração do currículo. Segundo Cássio (2019), qualquer pessoa que faz parte, ou ao menos tenha adentrado uma escola pública brasileira, pode testemunhar a dissociação entre a realidade das escolas e o que as avaliações em larga escala são capazes de mensurar. Para além dos níveis de proficiência dos educandos, outros aspectos são fundamentais para o desenvolvimento e garantia de uma educação de qualidade, como tão bem coloca o referido professor e pesquisador:

Quantas escolas no Brasil não contam com bebedouros ou esgotamento sanitário? Quantos professores no Brasil ganham menos do que o piso salarial nacional? Quantos trabalham mais de 40 horas por semana? Quantos não têm formação específica para aquilo que lecionam? Quantas classes superlotadas existem no Brasil? Seria possível pensar em diversas formas de impactar positivamente os indicadores educacionais: melhorar a infraestrutura das escolas, melhorar as condições do trabalho docente, aumentar os salários dos profissionais da educação, investir em formação docente qualificada, ampliar o alcance de políticas sociais etc. (Cássio, 2019, p. 18).

Diante de tais provocações e retornando ao caso de Minas Gerais – estado onde a professora pesquisadora desta tese leciona, desde março de 2021, como professora efetiva da Educação Básica – refletimos, então: como podemos pensar em um currículo unificado e avaliações em larga escala sem equiparar as condições de ensino? A escola em que a professora pesquisadora leciona, por exemplo, situa-se no Nordeste do estado, na região do Vale do Jequitinhonha, e ainda hoje<sup>64</sup> conta com quadros negros e uso de giz, laboratório de informática com apenas dois computadores para uso do professorado, internet de péssima qualidade e indisponível nas salas de aula e auditórios, recursos audiovisuais insuficientes, quantidade de impressões limitadas, sem falar das condições precárias da biblioteca e das salas de aulas. Desde o início de 2023, a referida escola está passando por um lento processo de reforma. Além disso, outros aspectos desfavorecem os nossos estudantes, já que a maioria deles são alunos de baixa renda com extrema desestrutura familiar que, muitas vezes, frequentam o ambiente escolar com o único objetivo de terem ao menos uma alimentação diária, o que se reflete na indisciplina e no desinteresse pelos estudos. Nesse contexto, é comum, durante essas avaliações de larga

---

<sup>64</sup> Fevereiro de 2024.

escala, que tais estudantes assinem a folha de resposta e marquem alternativas aleatórias, sem ao menos ler as questões.

Na teoria, a proposta apresentada pela BNCC (Brasil, 2018) é atender, por meio das possibilidades de ensino, às necessidades do contexto local. Porém, esse documento não se aprofunda nessas possibilidades, no que diz respeito às dificuldades em um contexto real, para que essas atividades se efetivem em várias escolas brasileiras. Na prática, mesmo diante de condições precárias, os professores são constantemente cobrados pela gestão a elevar os índices de desempenho dos estudantes por meio das competências e habilidades orientadas pela BNCC, já que, no entendimento dos criadores desse documento, se seguirmos a mesma linha de trabalho nacionalmente, atingiremos novos patamares de qualidade de ensino.

De acordo com o referido documento, competência é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 9). Assim, o documento define dez competências gerais da Educação Básica que estão interrelacionadas e desenvolvem-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, desdobrando-se nas competências específicas de cada área – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso –, bem como nas competências específicas de cada componente curricular. A seguir, atemo-nos, sobretudo, às competências da área de Linguagens, especificamente no concerne à disciplina de Língua Portuguesa.

Destacamos, a seguir, dentre as competências gerais da Educação Básica, as competências 1, 3, 4, 5, 7 e 9:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital *para entender e explicar a realidade*, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também *participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural*.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (*oral* ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e *digital* –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e *exercer protagonismo e autoria* na vida pessoal e coletiva.

[...]

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, *negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos*, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

[...]

9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos*, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 9-10, grifo nosso)<sup>65</sup>.

Defendemos, ao longo desta tese, que o gênero discursivo *bookube* pode funcionar como estratégia para desenvolver, em sala de aula, as competências descritas acima, sobretudo no tocante aos trechos em destaque. Na competência 1, inferimos que, no decorrer da leitura da obra a ser *booktubializada*, o processo do letramento literário, proposto por Cosson (2022), pode ser ampliado a partir da contextualização de elementos históricos relacionados àquela obra. Acreditamos, também, que a produção desse gênero do campo artístico-literário pode contribuir significativamente para desenvolver a competência 3, já que a leitura literária de textos impressos se configura como uma manifestação artística e cultural, dentre outras que podem ser exploradas, inclusive atreladas a ela, tais como: música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia, história em quadrinhos (HQ), jogos eletrônicos e arte digital etc. No que concerne às competências 3 e 4, já sabemos que o *booktube* é um gênero discursivo advindo das TDIC, que abarca diferentes linguagens e recursos multimodais, e que, pela mobilização desses diferentes elementos, é possível que seu produtor partilhe experiências socioideológicas, ampliando não somente o letramento digital (tanto em relação às dimensões técnicas/instrumentais quanto em relação às dimensões cognitivas e emocionais), mas também o letramento oral, tão importante na vida cotidiana. Por sua vez, observamos que, na construção composicional do *booktube*, há um espaço reservado para que seja feita a avaliação da obra; logo, ele é um gênero que possibilita o desenvolvimento da competência 7, em que o estudante

---

<sup>65</sup> Para uma análise crítica mais aprofundada dessas competências, sugerimos a leitura da dissertação *Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire*, defendida pela pesquisadora Lídice Tiede Fraga (2020, p. 6), que teve como objetivo “[...] compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio da comparação entre as intencionalidades gerais da BNCC e a área específica, utilizando as categorias de análise bakhtiniana e freireana: dialogismo e dialogicidade, e seus desdobramentos conceituais e de sentido”.

pode desenvolver habilidades argumentativas sobre a obra *booktubializada*. Por fim, vimos que a competência 9 também pode ser ampliada por meio do uso do *booktube*: primeiro, durante a leitura da obra, nos intervalos dos círculos de leitura, os estudantes podem desenvolver habilidades comunicativas de saber ouvir e falar – competências comunicativas da oralidade – ; e, posteriormente, na fase da expansão do letramento literário, quando eles apresentam o resultado de suas leituras no formato de um *booktube*<sup>66</sup>.

Ainda com relação às competências gerais determinadas pela BNCC, verificamos que duas delas estão intrinsecamente relacionadas à noção do letramento digital. Essas competências, por sua vez, se repetem nas competências específicas da área de Linguagens. São elas: (1) “Utilizar *diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e *digital* [...]” (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso); e (2) “*Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação* de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]” (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Observamos, no decorrer da BNCC, o quanto esse documento enfatiza a necessidade de as TDIC serem exploradas em sala de aula, a fim de desenvolver competências próprias do letramento digital. Considerando que, no componente curricular de Língua Portuguesa, o texto ganha centralidade na definição das habilidades, conteúdos e objetivos, acreditamos que o trabalho com os gêneros discursivos digitais é uma possibilidade de explorar textos multimodais e multissemióticos no âmbito escolar. Assim como a BNCC (Brasil, 2018), reconhecemos a necessidade de desenvolver competências envolvendo as tecnologias digitais, já que temos observado um crescente acesso às TDIC, pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, e, conseqüentemente, o surgimento de novos gêneros discursivos.

No entanto, discordamos da afirmação do documento de que “os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores” (Brasil, 2018, p. 61, grifo nosso), pois essa afirmação não condiz com a realidade. Nem todos os estudantes brasileiros estão imersos no grupo que possui acesso às TDIC, o que contribui para o aumento da desigualdade social<sup>67</sup>, impactando o aprendizado e as oportunidades futuras deles. Após a

---

<sup>66</sup> Vale ressaltar que outras adaptações podem ser feitas pelo professor de acordo com sua perspectiva de letramento literário. Para isso, sugerimos a leitura do capítulo *Oficinas*, da obra *Letramento Literário: teoria e prática*, de Cosson (2022).

<sup>67</sup> Essa desigualdade pode criar um ciclo vicioso, onde aqueles que não têm acesso ficam ainda mais distantes das oportunidades educacionais e profissionais. É essencial abordar essa questão para

pandemia de covid-19, ficou ainda mais evidente como a falta de acesso à internet aumentou ainda mais a desigualdade social, de modo que o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) para a melhoria da qualidade da educação os anos de 2014 a 2024 (Brasil, 2014) foi afetado, momento que evidenciou a real situação de grande parte dos estudantes do país, que deixaram de participar das atividades educacionais por não terem acesso à internet e a equipamentos tecnológicos. Nesse sentido, é urgente que, nas políticas educacionais, seja prioridade a implementação de medidas para garantir a conectividade a todos estudantes. A pesquisa TIC Educação 2022 (Cetic, 2023) aponta as principais estratégias anunciadas pelo governo brasileiro para sanar esses problemas:

[...] Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec) (Ministério das Comunicações & Ministério da Educação, 2023), iniciativa que tem como objetivo congrega as políticas públicas em vigor por meio da colaboração entre municípios, estados e o Distrito Federal, com a coordenação técnica e financeira da União. Dos seis eixos que compõem a Enec (conectividade, currículo, competências e formação, recursos educacionais digitais, gestão e transformação digital, ambientes e dispositivos), a conectividade é o eixo com o maior aporte orçamentário – previsão de 6,5 bilhões de reais em investimentos até 2026 –, proveniente, entre outras fontes, da Política de Inovação Educação Conectada (Piec) (Lei n. 14.180/2021), do Fundo de Universalização de Serviços de Telecomunicações (Fust) (Lei n. 14.109/2020), do Programa Aprender Conectado<sup>68</sup>, do Programa Wi-Fi Brasil (Ministério das Comunicações, 2022) e das leis 14.172/2021 e 14.640/2023. (Cetic, 2023, p. 67).

A questão da conectividade como um eixo prioritário na educação é muito pertinente, especialmente considerando o investimento significativo mencionado. A previsão de 6,5 bilhões de reais até 2026 indica um reconhecimento da importância de garantir que escolas e estudantes tenham acesso à internet e às tecnologias necessárias para o aprendizado. No entanto, é fundamental que esses recursos sejam utilizados de maneira eficiente e que haja um acompanhamento rigoroso para garantir que as escolas realmente recebam a infraestrutura necessária. Além disso, a formação de professores e a implementação de currículos que integrem essas tecnologias também são essenciais para que a conectividade se traduza em melhorias reais na educação.

Assim, esperamos que as medidas anunciadas em setembro de 2023 pelo governo brasileiro se efetivem com segurança, reduzindo as desigualdades entre os distintos perfis

---

promover políticas que garantam um acesso mais equitativo, permitindo que todos os estudantes possam se beneficiar da cultura digital.

<sup>68</sup> Para saber mais, acessar <https://eace.org.br/>.

sociodemográficos e oferecendo condições para que as competências determinadas pela BNCC saiam do papel. Na era digital, na qual estamos imersos, saber explorar os recursos tecnológicos é uma habilidade imprescindível. Para isso, sabemos que muitas adaptações precisarão ser feitas, tanto em relação aos recursos técnicos, como também no tocante à formação de professores, já que nós, professores, também temos necessidade de desenvolver as nossas habilidades digitais.

Nesse contexto, antes mesmo dos estudantes, é importante que nós, docentes, adequemo-nos à modernidade, a fim de instruir os nossos alunos em relação ao modo como eles devem se comportar na internet, dentro e fora da escola, de modo a impulsioná-los nos estudos e prepará-los para as mais diversas práticas sociais, sejam elas situações mais corriqueiras ou mesmo ocorrências acadêmicas e profissionais. Daí a grande importância de que os profissionais docentes, presentes no campo escolar, participem de formações continuadas, pouco a pouco, dia após dia, a fim de derrubar as barreiras e os desafios que nos são impostos. Assim, nós, professores, nos sentiremos mais seguros e capacitados para integrar tecnologias em suas práticas pedagógicas. Isso também pode contribuir para um ambiente escolar mais dinâmico e engajador, onde tanto alunos quanto professores aprendem juntos, reduzindo desigualdades no acesso e uso das tecnologias e promovendo uma cultura digital mais consciente e ética entre os estudantes.

De acordo com C. Machado, Aragão e Lopes (2019), a escola ainda é a principal agência de letramento(s). Segundo as autoras, a maioria de nós aprende a decifrar o código linguístico na escola, sob a instrução do professor, que nos orienta sobre o aprendizado das primeiras letras, bem como das primeiras leituras. No entanto, para os autores, o nosso sistema educacional é falho, já que a escola não tem acompanhado as novas demandas sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, compreendemos que, em um mundo cada vez mais complexo e mediado por tecnologias, a escola deve ir além do ensino tradicional, promovendo um letramento que prepare os alunos para atuarem de maneira consciente e crítica na sociedade. Isso inclui a capacidade de interpretar informações, avaliar fontes e se comportar adequadamente em ambientes digitais. Para isso, a formação de professores, que mencionamos anteriormente, é crucial, visto que educadores bem preparados podem criar experiências de aprendizado que estimulem o interesse dos alunos e os ajudem a desenvolver competências necessárias para navegar em diferentes contextos sociais e acadêmicos.

Apesar de estarmos diante de um contexto em que práticas sociais são realizadas por meio de diferentes linguagens – multimodais e multissemióticas – e diferentes mídias das TDIC, consoante V. Barbosa, A. Araújo e Aragão (2016, p. 625), “[...] não podemos afirmar que no

contexto educacional as práticas pedagógicas estejam congruentes com um cenário que, a cada dia, gera novos letramentos”. Nessa lógica, reiteramos que, mesmo que muito tenha sido discutido a respeito das orientações da BNCC para a implementação de ações que desenvolvam as competências e habilidades dos alunos, no que se refere à utilização das TDIC, supomos que há um longo caminho até que possamos assegurar um processo de ensino-aprendizagem mais notável em relação à utilização das novas tecnologias e ao desenvolvimento de sequências didáticas adequadas às normatizações da BNCC (Brasil, 2018).

Se, por um lado, muito tem se falado sobre o letramento digital, para Cosson (2023), a literatura parece não estar mais presente no dia a dia das pessoas. Na concepção desse autor, “se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura” (Cosson, 2023, p. 12). No primeiro capítulo da obra *Círculos de leitura e letramento literário*, o estudioso constata que a leitura de fragmentos literários dispostos nos livros didáticos é insuficiente para formar um leitor literário, aquele que lê a obra integralmente; além disso, ele assinala que as novas teorias de leitura parecem dispensar o texto literário como um objetivo a ser atingido, como outrora. Em sua crítica ao modo como a literatura tem sido tratada nos livros didáticos, Cosson (2023, p. 13) afirma que as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, atualmente, no espaço reservado à literatura, apresentam “fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura”, de modo que os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros, *folders*, tirinhas e, principalmente, textos jornalísticos.

Conforme a análise de Cosson (2023), as teorias mais recentes sobre o ensino de Língua Portuguesa sustentam que um leitor competente se forma por meio do contato com textos de uso social variado. Nesse contexto, o texto literário, devido ao seu caráter artístico, é visto como carente de regularidade suficiente para ser utilizado como exemplo no ensino da escrita. Além disso, sob a justificativa da democratização da cultura e da valorização da diversidade cultural contemporânea, defende-se que as obras literárias representadas pelos livros deveriam ceder espaço a filmes, shows, vídeos e programas televisivos — elementos que compõem o cotidiano dos jovens hoje (Cosson, 2023). Como resultado, ocorre um “[...] estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens” (Cosson, 2023, p. 15).

Sacramento *et al.* (2021), no artigo intitulado *Letramento Literário: uma análise da BNCC e dos currículos de Pernambuco e Bahia para o ensino fundamental – anos iniciais*, detém-se a analisar as orientações teórico-metodológicas das categorias “letramento literário” e “leitor literário” para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, assim como elas se apresentam

na BNCC e nos Currículos dos Estados de Pernambuco e Bahia. A partir do levantamento das unidades de análise utilizando os termos “literário(a)” e “literatura”, os autores constatarem que as unidades “experiência literária”, “competência literária” e “educação literária” não aparecem na BNCC, mas a unidade “formação do leitor literário” aparece em cinco ocorrências no componente curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, nas práticas de linguagem relacionadas a *Leitura/escrita compartilhada*, ou seja, a formação do leitor literário assume a função de objeto de conhecimento com habilidades a serem trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, os autores chegam à conclusão de que, de modo geral, a BNCC apresenta razoável (mas não suficiente) abrangência de habilidades referentes à formação do leitor literário e à formação cultural, em contato com as diversas manifestações artísticas.

Em síntese, o estudo realizado por Sacramento *et al.* (2021) constata que o termo “letramento literário” e sua concepção não constam na BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Além disso, os pesquisadores observam que a formação do leitor literário, na concepção desse documento, não é concebida como um processo, mas como um objeto de conhecimento a ser contemplado por meio de habilidades que envolvem experiências de leitura e escrita de gêneros/textos literários diversos, tais como lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, entre outros.

De igual modo, fizemos um breve levantamento a respeito desses termos na parte que concerne às competências e habilidades do mesmo componente curricular no Ensino Fundamental – Anos Finais. Em relação ao termo “literário (a)”, constatamos sua ocorrência vinte e seis vezes, sendo sete dessas vezes utilizada para acompanhar os termos “narrativa” (n=1), “arte”(n=1), “esfera”(n=1), “tradição”(n=1), “obras” (n=2) e “leitor” (n=1); nove delas relacionadas ao “campo artístico-literário”, termo utilizado para situar a atuação das habilidades sugeridas; e nove vezes relacionadas às expressões “textos/gêneros literários”, tais como sugerido na competência EF69LP53<sup>69</sup>:

Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-

---

<sup>69</sup> Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, Língua Portuguesa, Habilidade 53.

editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima (Brasil, 2018, p. 161, grifo nosso).

Se, por um lado, essa habilidade orienta que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o estudante tenha acesso a textos literários de maior extensão; por outro, observamos que a oralidade, tomada como objeto de conhecimento, se limita ao desenvolvimento de habilidades linguísticas da ortoepia e prosódia com o fim em si mesmo, ou seja, tal habilidade desconsidera a natureza socioideológica dos discursos e não coopera para a formação do “leitor literário” ou “leitor-fruidor”. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), nessa etapa da Educação Básica, o que está em jogo é a formação desse leitor, “[...] com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (Brasil, 2018, p. 138). Desse modo, o leitor é definido por esse documento como um sujeito “[...] capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (Brasil, 2018, p.1 38).

Nesse sentido, embora tenhamos identificado que a expressão “letramento literário” não aparece na versão final da BNCC, no que diz respeito ao ensino de literatura, observamos que as habilidades do campo artístico-literário do Ensino Fundamental – Anos Finais envolvem não apenas a leitura de fragmentos dos gêneros/textos literários, mas também a leitura de livros completos que circulam em várias mídias. O documento menciona como objeto de conhecimento a adesão às práticas de leitura de livros completos – não apenas obras do cânone literário, mas também da arte popular e das literaturas contemporâneas –, bem como considera as culturas digitais e as TDIC, a fruição e a reflexão, de modo que se possa “[...] fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (Brasil, 2018, p. 72). Considerando que, na BNCC, não há orientações teórico-metodológicas para desenvolvimento do letramento literário do estudante, resta, então, aos estados e municípios, a responsabilidade de construção de um currículo em que essa dimensão formativa seja adequadamente orientada aos professores, para que ocorra a ampliação desse e de outros letramentos, inclusive o oral.

Nesse contexto, enfatizamos que o professor é um agente criador de situações que proporcionam as relações entre o aluno e outras pessoas da sociedade. Essa relação é o ponto

de partida para o ensino-aprendizagem, pois é por meio do contato social que o aluno desenvolve suas habilidades e competências gerais e específicas da área de Linguagens e do componente curricular de Língua Portuguesa. Um dos campos de atuação da Língua Portuguesa apresentado na BNCC diz respeito às participações em situações de leitura, escrita e produção de textos (orais e escritos), por meio das TDIC. Embora saibamos que qualquer mudança educacional demande tempo, com este trabalho, esperamos contribuir na/para a formação continuada de docentes da Educação Básica de Língua Portuguesa e áreas afins que desejem conhecer mais sobre o gênero discursivo digital *booktube* e o seu potencial na ampliação dos processos de letramento digital, literário e oral dos estudantes.

Desenvolvemos uma sequência didática com o referido gênero, objeto deste estudo, e esperamos que ela possa inspirar outros profissionais docentes para as atividades em sala de aula com esse gênero ou quaisquer outros gêneros discursivos nativos das TDIC.

Dito isso, na seção a seguir, apresentamos os aspectos metodológicos desta pesquisa.

## 5 PESQUISA-AÇÃO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa. Para isso, discorreremos sobre os aspectos éticos da investigação, em cumprimento das normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e apontamos o tipo de pesquisa selecionado para o *design* metodológico desta tese, além de darmos detalhes sobre os participantes da pesquisa e os critérios utilizados para a seleção dos alunos. Ou seja, aqui explicitamos os procedimentos teórico-metodológicos necessários para verificarmos como acontece o processo de textualização do gênero *booktube* no espaço escolar, a partir da aplicação de um modelo de sequência didática inspirado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)<sup>70</sup>.

### 5.1 Aspectos éticos da pesquisa

Inicialmente, o anteprojeto do doutorado previa, em sua metodologia, que todas as etapas do projeto ocorressem presencialmente, no ambiente escolar, como de costume. Tínhamos como ideia fomentar o desenvolvimento de sequências didáticas e aplicá-las a uma turma de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escola participante da pesquisa em que a professora pesquisadora<sup>71</sup> lecionava era equipada com os aparatos tecnológicos necessários para o desenvolvimento de atividades envolvendo as TDIC – computadores, *datashow*, caixas de som e internet disponíveis em cada sala de aula –, além de possuir, em sua estrutura, outros espaços disponíveis, tais como laboratório de informática e biblioteca. No entanto, ainda no início do curso de doutorado em Linguística – ao cursar, remotamente, a disciplina *Fundamentos da Pesquisa em Ciências da Linguagem*, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>

---

<sup>70</sup> O modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) permanece relevante após 20 anos por várias razões: sua flexibilidade permite adaptações a diferentes contextos educacionais e disciplinas; o foco na aprendizagem significativa promove conexões entre teoria e prática, essencial para o desenvolvimento de competências autônomas; a estrutura clara facilita o planejamento e a organização das aulas; a integração de múltiplas linguagens possibilita abordagens multimodais nas atividades pedagógicas; suas bases teóricas fundamentadas em pesquisas garantem credibilidade e eficácia; e, por fim, contribui para o desenvolvimento de competências que preparam os alunos para desafios do mundo real.

<sup>71</sup> Nesta tese, adotamos o uso da primeira pessoa do plural para demarcar que este texto foi escrito pela professora-pesquisadora e doutoranda Dayana Junqueira Ayres sob orientação da professora doutora Márcia Helena de Melo Pereira. No entanto, em alguns momentos, a fim de afastar-nos do objeto e explicitar particularidades das vivências experienciadas somente pela doutoranda, utilizamos a terceira pessoa do singular, referindo-nos à *professora-pesquisadora*.

Vera Pacheco (PPGLin/UESB) –, fomos orientadas a reescrever o projeto, tendo em vista possíveis intercorrências que poderiam ocorrer em virtude do momento que estávamos vivenciando, ou seja, a pandemia de covid-19, antes de enviá-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa, a fim de que a nossa coleta de dados ocorresse no formato remoto.

Dessa maneira, reescrevemos o projeto, fazendo os ajustes necessários no que se refere aos aspectos éticos da pesquisa necessários para a coleta dos dados. Na primeira etapa de execução da metodologia desta tese, enviamos o nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no dia 21 de setembro de 2020, a fim de cumprir as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos – Resolução nº 466/2012 – e garantir que todos os aspectos éticos fossem assegurados, salvaguardando a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do(s) participante(s) da pesquisa. Após aprovação, recebemos o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 38740820.6.0000.0055, emitido pela Plataforma Brasil (Anexo A).

Antes da pandemia de covid-19, a professora pesquisadora já vinha conversando informalmente com um dos estudantes, J. C.<sup>72</sup>, sobre esta pesquisa de doutorado, seu objeto de pesquisa, a fim de sondar quais seriam os possíveis sujeitos que se interessariam em participar das investigações. O referido estudante, com quem a professora pesquisadora manteve esse diálogo, foi escolhido não somente por afinidade pessoal, mas propositalmente, por se tratar de um aluno popular entre os colegas, que se destacava por características marcantes, como o espírito de liderança, a proatividade, a animação, a organização, a criatividade e a participação colaborativa e crítica nas aulas. Caso a pesquisa tivesse seguido o seu curso previsto, teria sido divulgado para os estudantes da escola a proposta de uma oficina envolvendo o gênero discursivo do ambiente digital *booktube* e, após a inscrição dos estudantes interessados, seria realizada uma reunião para explicar mais detalhes sobre esta pesquisa.

No entanto, como fomos surpreendidos com a pandemia de covid-19, que forçou as escolas a adotarem a modalidade remota de ensino, a professora pesquisadora estabeleceu uma conversa com o estudante J. C., via *WhatsApp*, a fim de saber se ele havia comentado com os colegas sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo. Ele respondeu que havia, sim, comentado e que alguns colegas, cujos nomes foram, inclusive, mencionados por ele, tinham manifestado interesse. O aluno reforçou, porém, que isso havia ocorrido antes do início da pandemia e que, agora, diante das medidas emergenciais que foram tomadas e dos efeitos negativos que a pandemia estava causando nos lares, na educação e na saúde mental das

---

<sup>72</sup> Iniciais do nome de um dos estudantes que participaram desta pesquisa.

pessoas, ele não tinha certeza se esses colegas manteriam o interesse em participar. Tal comentário foi baseado no fato de que, nos grupos de *WhatsApp*, era comum entre os estudantes os desabafos e as queixas em relação às aulas síncronas, à rotina de estudo durante a pandemia, às quedas da internet, à falta de motivação, à dificuldade para se concentrar, entre outros fatores. Segundo J. C., muitos colegas relatavam estar enfrentando obstáculos para conciliar os estudos na modalidade emergencial síncrona com o ambiente familiar, por motivos vários, inclusive falta de motivação e concentração. No caso do próprio estudante, por exemplo, ele desabafou que não estava sabendo lidar com o momento pandêmico e que, além de acompanhar as aulas, tinha a obrigação de fazer o almoço, monitorar a irmã mais nova na rotina escolar e, ainda, ajudar no atendimento do comércio da família.

A professora pesquisadora, por sua vez, explicou para ele as suas demandas em relação ao doutorado, relatando que a pesquisa também passaria por modificações e que, por isso, precisaria de estudantes dispostos a participarem dela, no turno oposto, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*, adotado pelo colégio. E, para nossa tranquilidade, mesmo com toda a conturbação ocasionada pela pandemia, o estudante J. C. se dispôs não somente a participar, mas também a ajudar a entrar em contato com aqueles colegas que, anteriormente, haviam se interessado. Portanto, entramos em contato com pelo menos dez (10) desses estudantes, mas somente cinco (5), além de J. C., confirmaram sua participação.

Então, definidos os participantes, marcamos a primeira reunião remota, para apresentar a justificativa e a relevância do estudo, e pedimos que cada estudante conversasse com seus responsáveis sobre o seu interesse em participar do estudo. Após a autorização, agendamos um horário individual e fomos até as suas residências colher cópias dos documentos dos participantes e as devidas assinaturas dos adolescentes, no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), e de seus responsáveis legais, no Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Considerando o contexto da crise sanitária de covid-19, entre os dias 19 e 21 de fevereiro de 2021, tomamos as medidas de segurança orientadas pelo Ministério da Saúde, ou seja, respeitamos o distanciamento e fizemos o uso das máscaras e do álcool em gel nesse momento de contato presencial com os participantes da pesquisa.

Como já mencionamos, o nosso estudo previa que a coleta de dados acontecesse no ambiente escolar, de forma presencial, como estávamos habitualmente acostumados. No entanto, com a crise sanitária de covid-19, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, levando em consideração a necessidade de instaurar medidas para o enfrentamento dessa grave doença, emitiu orientações às redes de ensino público e privado, a fim de assegurar as aprendizagens essenciais no contexto da pandemia. Nesse contexto,

destacamos a relevância do Parecer CNE/CP Nº 5/2020 (Brasil, 2020a), que tratou da “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19”, e do Parecer CNE/CP Nº 11/2020, que apresentou as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (Brasil, 2020b). Esses pareceres foram fundamentais para apoiar as redes de ensino no planejamento e na reorganização de suas atividades escolares e pedagógicas durante a pandemia.

Em nota emitida pelo Ministério da Educação (MEC), calcula-se que, em 2019, o Brasil registrou um total de 47,9 milhões de matrículas na Educação Básica, distribuídas em 180,6 mil escolas. Desse total, 38,7 milhões de estudantes pertenciam à rede pública, e 9,1 milhões, à rede privada. Com base nisso, podemos dimensionar o quanto a pandemia da covid-19 afetou a educação escolar básica, que teve como imperativo a suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino. Considerando o número de alunos matriculados na Educação Básica e os prejuízos decorrentes da suspensão das aulas presenciais, vimos a relevância dessas políticas e medidas educacionais que foram instauradas, já que, por meio delas, o CNE visou a garantir o mínimo de impacto no ensino e na aprendizagem escolar.

Para isso, todos e quaisquer recursos de tecnologia digital, tais como o *WhatsApp*, o *Facebook* e o *Instagram*, poderiam ser utilizados, com a finalidade de estimular e orientar os estudos, pesquisas e projetos desenvolvidos em ambiente escolar. Isso nos permite perceber que a pandemia da covid-19 trouxe à sociedade, de forma geral, a urgência de todos se adequarem às TDIC. Portanto, diante desse cenário, a pandemia acelerou um processo que já estava em curso: a integração das TDIC com a educação, temática que integra o nosso estudo, que, conforme explicamos a seguir, consiste em uma pesquisa-ação em ambiente escolar, ancorada no uso das TDIC.

## **5.2 Tipo de pesquisa**

Nesta pesquisa, propomo-nos a atuar no campo da(s) prática(s) em sala de aula, o que tornou necessário mantermos mais proximidade com nossos participantes de pesquisa. Por isso, o *design* metodológico empregado para o desenvolvimento deste estudo teve por base as abordagens teórico-metodológicas de natureza bibliográfica e pesquisa-ação.

Gil (2010) define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação na qual o pesquisador e os

participantes estão envolvidos de forma colaborativa e participativa. A aplicação deste método pressupõe planejamento rigoroso do pesquisador e um processo metodológico sistemático em que ele se desvincilha do papel de observador e assume uma posição participativa e ativa (Macário, 2016).

Burns (2009) *apud* Paiva (2019) explica que a pesquisa-ação se trata de uma combinação de dois modos de atividade, a saber: pesquisa e ação. A ação ocorre no âmbito da sala de aula e envolve intervenções a fim de proporcionar melhorias em mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem. A pesquisa, por sua vez, localiza-se no interior das observações e análises sistemáticas dos desenvolvimentos e transformações ocorridas. Esse tipo de pesquisa idealiza-se por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores. Diante disso, classificamos a presente investigação como uma pesquisa-ação, visto que nos situamos no contexto da sala de aula, a fim de aplicarmos uma sequência didática envolvendo o gênero *booktube*, observando o seu processo de produção, bem como realizando intervenções/contribuições de maneira participativa e ativa, em interação com os estudantes participantes de nossa pesquisa, sobre os quais comentamos na próxima seção.

### 5.3 Participantes da pesquisa

Desenvolvemos este estudo em formato de oficinas para seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede privada de ensino de Vitória da Conquista–BA, durante o período de 22 de fevereiro a 16 de março de 2021, em contexto de aprendizagem remota. Como já mencionamos, isso foi necessário em virtude da pandemia de covid-19, contexto no qual as aulas de todas as escolas do território nacional estavam acontecendo na modalidade virtual. Os critérios de inclusão que utilizamos para a seleção dos alunos participantes da pesquisa, dentre toda a turma de 9º ano do colégio, no qual a pesquisadora atuava como professora, foram os seguintes:

- a) Ter participado do projeto interdisciplinar de leitura *Valores Sociais*, realizado no ano letivo anterior;
- b) Estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais;
- c) Possuir aparatos tecnológicos, tais como computador, *tablet* ou *notebook*.

Nessas condições, após diálogos informais, via aplicativo de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, obtivemos um grupo de seis estudantes que, ao ficarem sabendo do projeto, se

interessaram em colaborar com a nossa pesquisa. São eles<sup>73</sup>: Anderson Costa (A. C.), Carla Maria (C. M.), João André (J. A.), João Carlos (J. C.), Gilberto Santos (G. S.) e Sávio Moura (S. M.).

Assim, marcamos o nosso primeiro encontro remoto, a fim de esclarecermos as questões éticas e outros trâmites do projeto. Durante esse encontro, percebemos que houve muita dificuldade de um desses estudantes em se manter ativo na reunião, já que seu celular travava muito quando ele acessava a plataforma de ensino *Moodle*, adotada pelo referido colégio. Ressaltamos, que ele se tratava de um estudante negro, filho de colaborador da instituição e possuía bolsa de 100% de desconto. O padrão social da sua família destoava das condições sociais dos colegas, e o único equipamento que ele tinha em mãos para assistir às aulas era um celular com desempenho inferior. Por isso, tivemos a iniciativa de convidar alguns professores do colégio para fazer uma “vaquinha” e comprar um *notebook* para ele. A proposta foi acolhida por um grupo de dez professores, que prontamente fizeram suas doações e ajudaram nessa ação. Houve consenso entre todos a respeito da necessidade de esse estudante adquirir o aparelho, bem como de seu merecimento, diante do comprometimento que ele tinha com os estudos.

Tal situação chamou-nos muito a atenção, já que, mesmo se tratando de uma escola da rede privada de ensino, deparamo-nos com estudantes com diferentes condições de acessibilidade digital. No caso desse estudante, foi possível que os professores se juntassem para ajudar, mas quantos outros estudantes, durante a pandemia, não tiveram a mesma sorte? Portanto, com base nas orientações da BNCC, mesmo após período pandêmico, reforçamos a necessidade de que políticas públicas com o objetivo de alcançar a todos e todas que ainda não possuem poder aquisitivo para contratar um serviço de internet e realizar a compra de dispositivos sejam efetivadas com urgência, ou as orientações da BNCC em relação ao uso das TDIC, em vez de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, contribuirão ainda mais para que a desigualdade social aumente.

Posto isso, a seguir, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que nortearam esta tese.

#### **5.4 Procedimentos teórico-metodológicos**

Para a produção dos dados deste estudo, as práticas de leitura e produção do gênero selecionado, o *booktube*, foram desenvolvidas e aplicadas aos sujeitos da pesquisa por meio do

---

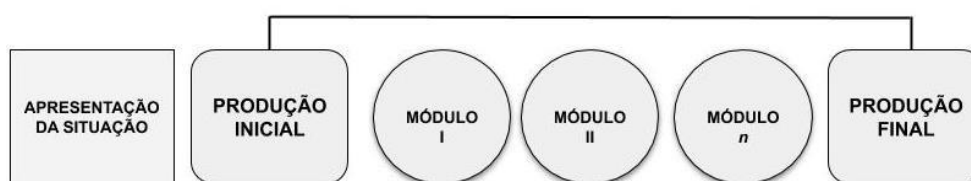
<sup>73</sup> Utilizamos nomes fictícios com a finalidade de garantir o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa.

procedimento de *sequência didática*, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com vistas a atender a seis exigências:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projeto de classe (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 81-82).

A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema de módulos de atividades, conforme elaboração de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

**Figura 12** – Estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

A proposta do modelo de trabalho em sequências didáticas para o ensino de gêneros no Ensino Fundamental feita pelos autores desenvolve-se em quatro fases: (a) Apresentação da situação; (b) Produção inicial; (c) Módulos; e (d) Produção final, as quais descrevemos a seguir.

Considerando o projeto coletivo para a produção do gênero escolhido, tanto na modalidade escrita quanto na oral, inicialmente, dialoga-se com os estudantes a respeito da tarefa que será desenvolvida por eles. Nessa fase, denominada de *apresentação da situação*, o professor, mediador de aprendizagens, apresenta exemplares do gênero<sup>74</sup> a ser produzido pelos alunos e discute sobre os aspectos referentes a ele, a fim de que os estudantes percebam aspectos de sua organização.

<sup>74</sup> O critério utilizado para a seleção dos *booktubes* literários foi baseado nos clássicos da literatura infantil que a professora pesquisadora sabia que os estudantes participantes da pesquisa já haviam lido, já que conhecer um pouco da trama ou dos personagens é um fator que pode facilitar a discussão e a reflexão.

A partir disso, na próxima fase, *produção inicial*, os alunos elaboram a primeira produção do gênero, individual ou coletivamente. Essa produção pode ser feita apenas como um esboço geral, de modo que possa ser avaliado e revisado quantas vezes forem necessárias pelo professor. Em seguida, introduzem-se os módulos da sequência didática.

A quantidade de *módulos* varia até que se tenha treinado suficientemente a produção final do texto. Eles podem apresentar uma sequência que vai desde o mais complexo a algo mais simples, para, depois, retornar ao mais complexo, que é a produção final. Os módulos lidam com os principais problemas identificados na fase de produção inicial e tendem a suscitar os seguintes questionamentos: Como foi a representação da situação? Como foi a elaboração dos conteúdos? Como foi o planejamento do texto? Como foi a realização do texto? O gênero foi bem elaborado? A partir dessas indagações, elaboram-se intervenções simplificadas, a fim de aperfeiçoar aspectos pontuais, com orientação do professor.

Na última fase, o aluno faz a *produção final* do gênero, colocando em prática o que aprendeu ao longo dos módulos. Além disso, ele obtém o controle da sua aprendizagem, pois verifica o que, por que e como produziu o gênero que estava sendo trabalhado.

Inspiradas nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a seguir, apresentamos as sequências didáticas que aplicamos para esse grupo de seis alunos<sup>75</sup> com o intuito de verificar como acontece o processo de textualização do gênero *booktube*. As oficinas descritas a seguir funcionaram como atividades complementares ao projeto interdisciplinar de leitura que estava em andamento e foi previamente idealizado pela instituição escolar participante da pesquisa, na qual a pesquisadora atuou durante os anos de 2018 a 2021 como colaboradora na área de Linguagens, lecionando a disciplina de Gramática e Interpretação de textos.

O projeto de leitura desenvolvido por essa instituição escolar esteve atrelado ao tema anual de 2020: *Valores Sociais*. A disciplina que se encontrava na linha de frente da leitura e discussão dos textos selecionados era intitulada de “Leituras de Mundo”. No entanto, todas as disciplinas realizavam, em maior ou menor grau, atividades que abordassem tanto os conteúdos da disciplina quanto o tema anual proposto pela instituição naquele ano. A escola organizava o

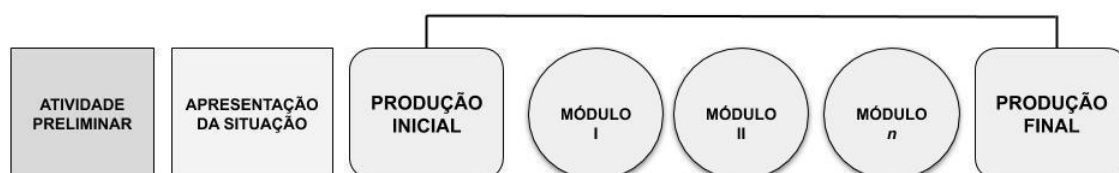
---

<sup>75</sup> Acreditamos que, se essa sequência didática tivesse sido aplicada em uma turma composta por uma média de 30 estudantes, em sala de aula presencial, teríamos acesso a outras variáveis significativas em relação ao processo de textualização do *booktube*, que contribuiriam ainda mais para o nosso estudo; além disso, supomos que o letramento oral seria melhor estimulado nos círculos de leitura e que, durante a fase dos Módulos da sequência didática, poderíamos orientar melhor os estudantes no que se refere ao letramento digital. Já em relação à modalidade remota, se esse número de participantes tivesse sido maior, teríamos ainda mais dificuldade em acompanhar o processo de textualização do gênero *booktube*, assim como o trabalho com o letramento oral seria menos efetivo, já que nessa modalidade, durante a pandemia, a professora-pesquisadora se deparou com turmas de 30 alunos nas quais poucos ou nenhum deles tinham o hábito abrir a câmera e o microfone para participar das aulas.

ano letivo em três trimestres, denominados de etapas: primeira etapa, segunda etapa e terceira etapa. Para cada uma delas, os professores da área de Linguagens, junto às respectivas coordenações, selecionavam um livro literário para ser explorado pelos professores dos componentes curriculares de todas as áreas dos Anos Finais do Ensino Fundamental – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os estudantes que fizeram parte deste estudo tiveram acesso, durante o projeto de leitura, às seguintes obras: *A Mala de Hana* (Karen Levine), *A menina que roubava livros* (Markus Zusak) e *A revolução dos bichos* (George Orwell). Elas funcionaram como provocação para a produção do gênero *booktube*.

Tendo em vista o contexto apresentado, elaboramos um esquema de sequências didáticas que envolvesse esse projeto de leitura previamente desenvolvido pela escola. Assim, diferentemente do esquema desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tivemos a necessidade de inserir, no esquema elaborado pelos autores, uma pré-fase, denominada por nós de *Atividade preliminar*, correspondente ao momento de leitura e discussão das obras literárias fundantes do projeto interdisciplinar de leitura, tendo em vista as particularidades do *booktube*.

**Figura 13** – Estrutura de base da sequência didática deste trabalho



Fonte: Elaboração própria (2021), adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A *Atividade preliminar*, primeira fase da sequência didática que desenvolvemos, teve como objetivo oportunizar a realização de apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na leitura crítica das obras trabalhadas de maneira interdisciplinar, em sala de aula, durante o projeto de leitura desenvolvido na escola no ano anterior (*A menina que roubava livros*, *A Mala de Hana: uma história real* e *A Revolução dos Bichos*). Nesse momento, propusemos um bate papo orientado, a fim de que os estudantes enumerassem aspectos globais do texto<sup>76</sup> e desenvolvessem habilidades de escuta com atenção e respeito aos diferentes interlocutores. Nesse momento, suscitamos os seguintes questionamentos:

- a) Quem é o autor da obra?
- b) Quando ele a produziu?

<sup>76</sup> Aqui fazemos referência aos textos lidos pelos alunos com orientação do professor em atividade preliminar. A escola literária desses títulos é de livre escolha e deve estar atrelada ao projeto pedagógico da instituição escolar.

- c) Quem são os personagens principais?
- d) Sobre o que trata a obra?
- e) Quais são as principais ideias trabalhadas?
- f) Qual foi o objetivo do autor com o material?
- g) Qual a sua opinião em relação à obra lida?

A *segunda fase, Apresentação da Situação*, objetivou familiarizar os alunos com o gênero *booktube*. Para isso, exibimos quatro produções de *booktubers* a respeito dos clássicos *O Mágico de Oz* e *Alice no País das Maravilhas*. Nesse momento, buscamos familiarizar os alunos, também, com o gênero escrito resenha, uma vez que o *booktube* consiste em uma reelaboração desse gênero, visto que o *booktuber* apresenta, descreve e avalia os textos lidos, além de debater sobre suas leituras de temas relacionados, assim como ocorre na resenha. Nessa fase, elencamos elementos necessários para a composição do gênero *booktube*, a exemplo de:

- Apresentação pessoal (seu nome, nome da instituição e série escolar à qual está vinculado);
- Apresentação do título da obra a ser *booktubializada*;
- Vinhetas com imagens estáticas ou em movimento para separar as subseções;
- Resumo descritivo da obra;
- Resumo informativo e crítico (apreciação valorativa) da obra;
- Indicação da obra;
- Inserção de informações complementares, tais como: “Curiosidades: livro e autor”, “Polêmicas”, “O filme” etc.;
- Propaganda de parceiros/editores;
- Relato pessoal e apreciação valorativa do filme em relação a obra lida;
- Apreciação final/despida.

A *terceira fase, Produção Inicial*, teve como objetivo sistematizar as ações necessárias para a elaboração do gênero *booktube*. Nesse momento, os alunos produziram um esboço geral de produção inicial do gênero *booktube*. Considerando que os gêneros são relativamente estáveis, coube, nesta fase, que cada estudante realizasse suas próprias escolhas em relação aos elementos que iriam compor o conteúdo temático e, conseqüentemente, a estrutura e o estilo do *booktube* a ser produzido.

Na *quarta fase, Os Módulos*, tal como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) estipularam, objetivamos trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção dos alunos. No *Módulo 1*, propusemos que os participantes da pesquisa realizassem uma pesquisa na internet

sobre a vida do autor e sobre curiosidades da obra para enriquecer a valoração dos estudantes em relação ao texto lido. No *Módulo 2*, os estudantes iniciaram a elaboração de um roteiro de produção do gênero *booktube*. No *Módulo 3*, apontamos para os alunos elementos a serem trabalhados na produção do *booktube* e reforçamos a importância de disseminar apenas informações verdadeiras de forma ética e responsável. No *Módulo 4*, auxiliamos os estudantes na escolha dos recursos multimodais disponíveis para a realização da atividade, e a seleção de *softwares* de edição de vídeo ficou por conta deles.

Na *quinta fase, Produção Final*, os alunos gravaram e editaram os *booktubes*, utilizando seus *smartphones*.

### 5.5 Coleta e análise de dados

A fim de apreender todo o processo de realização da sequência didática, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: diário de observações, gravações e transcrições de áudio e vídeo, gravações e transcrições de tela do computador, análise de documentos (textos dos alunos) e entrevistas. O *corpus* dessa pesquisa, portanto, foi constituído por gravações e transcrições de áudios e vídeos das cinco fases da sequência didática proposta, além do diário de observações, entrevistas e produções dos alunos.

O diário de observações foi constituído por anotações feitas pela pesquisadora “[...] acerca das observações de campo, das conversações, interpretações e sugestões que ocorrem no campo de pesquisa e que poderão ser usadas no futuro para complementar informações oriundas de outras fontes” (Rees; Mello, 2011, p. 43). Essas observações foram importantes fontes de dados e forneceram as bases para a interpretação do que acontece no contexto natural da sala de aula. Esse instrumento foi adotado, nesta pesquisa, como estratégia metodológica para organização das sequências didáticas aplicadas. Assim, anotamos e descrevemos todos os acontecimentos observados e todas as sensações e inquietações vivenciadas durante o período de observação.

Em decorrência da pandemia de covid-19, a aplicação das sequências didáticas ocorreu em contexto remoto, por meio da plataforma digital de ensino usada pela instituição escolar na qual os sujeitos da pesquisa estavam matriculados, a saber, o *Moodle*<sup>77</sup>. Nesse sentido, as gravações de tela foram feitas utilizando o *software* de gravação de tela de computador *Movavi Video Suite 2020* – aplicativo de fazer vídeo por meio do qual é possível editar foto, vídeo e

---

<sup>77</sup> *Moodle* é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

áudio; gravar tela; realizar upload; fazer conversão em mais de 180 formatos de mídia, sem perdas de qualidade; realizar chamadas de vídeo, fazer capturas de tela etc.

Para a transcrição das falas, subimos as gravações de tela para a plataforma on-line de transcrição de áudio e legendagem *Reshape*, que tem o propósito de ajudar criadores de conteúdo, estudantes, professores e trabalhadores da área de *marketing* a expandir os horizontes dos seus conteúdos de mídia audiovisual e atingir novos públicos, convertendo seu material para novos formatos e abrindo novas possibilidades. O objetivo dessa plataforma, segundo os seus criadores, é ajudar a ampliar o alcance e o engajamento do seu negócio para que seu material chegue a nichos cada vez mais diversos, de forma fácil e prática. Após termos subido os nossos vídeos, a plataforma *Reshape* realizou a transformação do conteúdo oral para o escrito. Depois disso, acessamos a página de edição da própria plataforma, ouvimos e editamos o texto escrito, realizando uma revisão. Ao final, exportamos esse material final para um arquivo de formato *.doc*.

Isso posto, na seção a seguir, apresentamos os resultados de nossa análise.

## 6 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise de cada fase de desenvolvimento da sequência didática que levou à produção dos *booktubes* pelos estudantes. Organizamos esta seção em cinco subseções, cada uma delas representando as três primeiras fases da sequência didática. Na primeira, revelamos os principais desafios e contratempos impostos tanto no que se refere à instauração do ensino remoto quanto a questões relativas ao eixo leitura do componente curricular de Língua Portuguesa. Na segunda seção, apresentamos o processo de familiarização dos estudantes participantes da pesquisa com o gênero *booktube*, a partir da exibição de três produções de *booktubers* a respeito dos clássicos *O Mágico de Oz* e *Alice no País das Maravilhas*. Na terceira seção, mostramos o resultado do trabalho dos estudantes, após eles terem se organizado em dupla/trio para a elaboração de um roteiro de produção do *booktube*. Na quarta seção, analisamos os diálogos entre duas duplas de estudantes durante a elaboração do *script* do *booktube* a ser gravado. E, na quinta seção, analisamos o momento em que os *booktubes* gravados pelos estudantes foram socializados e esses resultados foram avaliados pelos estudantes.

### 6.1 Primeira fase: desafios para pensar o agora e o futuro

O nosso estudo, envolvendo o gênero discurso do ambiente digital *booktube*, implica o planejamento de aulas que abranjam o uso das TDIC em sala de aula, conforme orientação da BNCC (Brasil, 2018). Como já dissemos, a crise sanitária da pandemia de covid-19 intensificou ainda mais esse processo, pois, além de caracterizarmos o gênero discursivo digital *booktube* e verificarmos como acontece o seu processo de textualização, sujeitamo-nos ao contexto de aulas remotas. Nesta seção, compartilhamos os principais desafios e contratempos que nos foram impostos, tanto no que se refere à instauração do ensino remoto quanto no que diz respeito a questões relativas ao eixo leitura do componente curricular de Língua Portuguesa.

Conforme o esquema da figura 13, em que apresentamos a estrutura de base da sequência didática deste trabalho, a *primeira fase* da sequência didática que desenvolvemos teve como objetivo realizar apreciações e valorações a respeito das obras lidas na *Atividade Preliminar*, ou seja, no projeto de leitura da escola, realizado em 2020, pela instituição escolar participante dessa pesquisa. Nessa fase, propusemos um bate-papo orientado, a fim de que os alunos enumerassem aspectos globais das obras lidas. Suscitamos alguns questionamentos em relação aos autores da obra, o contexto de produção, os principais personagens envolvidos, a

temática central da obra, além de perguntarmos a opinião dos estudantes participantes da pesquisa sobre obras lidas.

No entanto, antes mesmo de alcançarmos o principal objetivo dessa fase, deparamo-nos com alguns desafios, os quais são comentados na seção a seguir.

### ***6.1.1 Dos contratempos do ensino remoto às aprendizagens construídas***

A primeira aula da pesquisa-ação foi marcada para o dia 22 de fevereiro de 2021, às 15h, na plataforma *Moodle*, com previsão de durar 60 minutos, pois dois dos estudantes participantes da pesquisa trabalhavam no comércio da família e não poderiam ficar na aula por muito tempo. Nesse encontro, esperávamos contar com a presença dos seis estudantes participantes; no entanto, apenas três deles se apresentaram: João Carlos (J. C.), Anderson Costa (A. C.) e Gilberto Santos (G. S.). Cada um deles, por sorte, representava a sua dupla, da qual faziam parte Carla Maria (C. M.); João André (J. A.) e Sávio Moura (S. M.), respectivamente, que não compareceram no primeiro dia.

Inicialmente, planejávamos começar o encontro com os estudantes participantes focando em discussões sobre a leitura, a compreensão e a apreciação das obras lidas no projeto de leitura do ano anterior. O objetivo era desenvolver, durante a análise e a reflexão sobre os textos, a habilidade EF69LP44<sup>78</sup> da BNCC, que está inserida no eixo de Leitura do componente curricular de Língua Portuguesa para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa habilidade refere-se à capacidade de “inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos [...] em textos literários, reconhecendo nesses textos diferentes perspectivas sobre identidades, sociedades e culturas, além de considerar a autoria e o contexto social e histórico de sua produção” (Brasil, 2018, p. 157).

No entanto, devido ao contexto pandêmico e à necessidade de realizar aulas 100% remotas, foi essencial que utilizássemos a ferramenta *AceThinker* – um aplicativo on-line gratuito que permite aos usuários gravarem a tela do computador<sup>79</sup> juntamente com o áudio e a

---

<sup>78</sup> Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, Língua Portuguesa, Habilidade 44.

<sup>79</sup> Acreditamos que o fato de os alunos terem consciência de que estavam sendo gravados e de que suas falas e ações seriam utilizadas em uma pesquisa científica influenciou os resultados em três momentos principais, a saber: no primeiro, quando a professora constatou que nem todos os alunos tinham feito a leitura das obras literárias e um dos estudantes mencionou que “[...] o que vale não é nem o resultado do trabalho, é a consciência limpa”; no segundo, quando duas das duplas estavam planejando o *booktube* e, durante sua conversa, quando falavam de outros assuntos, lembraram entre si que a professora Dayana assistiria às gravações e, então, deveriam ter cuidado para não falar alguma “besteira”; e, por

câmera do apresentador – para coletar os dados deste estudo. Por esse motivo, dedicamos parte do tempo das primeiras aulas orientando os estudantes participantes da pesquisa sobre como usar o aplicativo, até que eles se familiarizassem com ele. Essas gravações eram imprescindíveis para a análise de dados desta tese. Embora a professora pesquisadora estivesse gravando a tela, era fundamental se precaver contra possíveis falhas técnicas; assim, solicitamos que pelo menos dois estudantes também realizassem a gravação. As falas a seguir ilustram o momento em que os interlocutores se ajudam mutuamente no uso da ferramenta.

**18. G. S.:** Oi, oi, oi.

**19. Dayana:** Oi, G. S. Estamos ouvindo agora.

**20. A. C.:** Agora tô ouvindo, G.M.

**21. G. S.:** Estou só com o celular. No computador não está indo, não.  
[...]

**52. Dayana:** Vamos começar logo!

**53. J. C.:** Não, mas para eu gravar no Acethinker, o meu rosto...

**54. Dayana:** Não, mas grava de boa. Você bota no canto, assim, não precisa desligar.

**55. J. C.:** Mas a minha não está aparecendo minha cara no Acethinker, entendeu?

**56. Dayana:** Ah... Não tem problema não aparecer no Acethinker, não. Deixa aparecer aí na gravação da tela normal. Entendeu? É porque ele está...

**57. A. C.:** Vai funcionar a gravação dessa tela aqui. Primeira vez que eu / que eu gravo, eu só apertei o áudio. O áudio grava muito bem. Agora a tela, é a primeira vez que eu estou gravando na tela.

**58. Dayana:** Aí você vai gravar a tela e vai deletar a câmera. Vai ficar a câmera da plataforma, não a câmera do Acethinker, entendeu?

**59. A. C.:** Mas eu não uso câmera nem de um nem de outro.

**60. Dayana:** Não, no nosso caso aqui. No meu, de João, de Gil... Você consegue fazer o Acethinker, Gil?

**61. A. C.:** Eu vou lhe mandar uma foto, Dayana, para você veja se está tudo certo.

[...]

**65. Dayana:** Não sei. Como é a versão *premium*?

**66. J. C.:** Não, para você ver a tela que eu gravo. Você vai clicar, Anderson, em “COMEÇAR A GRAVAR”.

67. Dayana: REC.

**68. J. C.:** Não é “REC”, não. É “COMEÇAR A GRAVAR”. O “REC” vem depois.

**69. Dayana:** Ah é, “COMEÇAR A GRAVAR”.

---

fim, no terceiro momento, quando, na gravação da produção final do *booktube*, uma das duplas introduziu o vídeo dizendo: “Oi, gente, tudo bem com vocês? Eu tô aqui pra falar um pouquinho sobre o gênero *booktube* e eu gostaria, primeiramente, de agradecer pela oportunidade de estar participando desse projeto, porque isso amplia de uma forma inimaginável o conhecimento do estudante e é muito legal você saber que está participando de um projeto, que é para de certa forma ‘inovar’ os métodos de estudo brasileiro”. Diante dessas situações, presumimos que o impacto mais considerável foi manter os estudantes estimulados e comprometidos com a proposta apresentada.

**70. J. C.:** Aí, depois, quando você clicar em “COMEÇAR A GRAVAR”, automaticamente, vai baixar um “*Paranauêzinho*”<sup>80</sup>. Aí assim que baixou, pronto, baixou. Aí depois, você vai atualizar a página e clicar em “COMEÇAR A GRAVAR” novamente.

**71. A. C.:** Ah, tem que usar o navegador.

**72. J. C.:** É, aparece o nome “REC”. Aí vai aparecer, tipo assim, uma listrinha... com o nome “REC”. Aí você clica no “REC” e pronto.

**73. A. C.:** O meu está aberto apenas o programa. Eu baixei o programa aqui no meu computador chamado “SCREEN GATHER PREMIUM”, alguma coisa assim.

**74. Dayana:** O meu não tem esse negócio de premium, não.

**75. J. C.:** Não, o premium você paga, mano. Você clicou em “BAIXAR GRÁTIS”. Não era para você ter clicado em Baixar. Você vai clicar em “COMEÇAR A GRAVAR”.

**76. A. C.:** Ah, usar pelo navegador.

**77. J. C.:** Você não paga para fazer...

**78. A. C.:** Usar pelo Google, ao invés de baixar.

**79. J. C.:** Moço, faz o que eu tô lhe falando: Clica em “COMEÇAR A GRAVAR”. Automaticamente, vai iniciar um *download* no seu dispositivo.

**80. Dayana:** É porque era pra Anderson ter pegado antes. Mas se a gente for ensinar ele aqui agora vai ficar uns 40 minutos só ensinando. Então você grava aí, eu gravo aqui. Quem puder grava e depois a gente ensina ... auxilia Anderson.

**81. J. C.:** Tá bom, então bora lá.

((a professora inicia a discussão sobre as obras literárias lidas))

[...]

**102. A. C.:** Pronto, Dayana, o que estava acontecendo é que eu estava baixando o programa, era só para abrir no navegador e salvar. Não precisa baixar.

**103. Dayana:** Não, só precisa baixar um negócio que ele chama de...

**104. A. C.:** Não, ele faz o *download* temporário, mas não é um aplicativo que você baixa.

Diante desse fragmento, observamos que a prática de linguagem ocorre em situação oral em aula dialogada por meio da *webconferência* – videochamada realizada pela internet por meio de *softwares*. Assim, visualizamos que, nos turnos de fala 56, 58, 65 a 70, 78 e 79, por exemplo, os colegas orientam A. C. quanto ao uso da ferramenta *AceThinker*.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o eixo da oralidade compreende a escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos e para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados. Os fragmentos acima evidenciam que, embora não ocorra o ensino e aprendizagem do conteúdo programático planejado, ou seja, da habilidade EF69LP44<sup>81</sup> do eixo *Leitura*, verificamos que houve o desenvolvimento do conhecimento sobre o funcionamento da ferramenta digital

<sup>80</sup> Expressão popular relacionada à prática de capoeira. No entanto, nesse contexto, o aluno a utiliza como uma expressão coringa, em substituição a termos como “programa” ou “*software*”.

<sup>81</sup> Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, Língua Portuguesa, Habilidade 44.

*AceThinker*. Isso pode ser percebido nas falas do estudante J. C., que foi auxiliado pela professora e, agora, cumpria o papel de ajudar outro colega, orientando-o oralmente com o passo a passo de como ativar essa ferramenta, como podemos observar, por exemplo, no turno de fala 70, quando esse estudante orienta o colega a clicar em “COMEÇAR A GRAVAR”, baixar o *software*, atualizar a página e clicar outra vez em “COMEÇAR A GRAVAR”. Além disso, outro momento em que evidenciamos a efetivação desse conhecimento foi quando, mesmo após a professora ter dado prosseguimento à aula, o estudante A. C. retornou, no turno de fala 102, dizendo que, agora, já conseguia manusear o *software AceThinker* com a finalidade de capturar a tela, e explicando o porquê de antes não ter conseguido.

Com isso, observamos que tais práticas de linguagem cooperaram significativamente para o desenvolvimento do letramento digital por meio da oralidade. Na prática, a atividade com o gênero discursivo *booktube* serviu não somente para a ampliação do letramento literário dos estudantes, mas também para a ampliação do seu letramento digital. Nesse contexto, observamos que de maneira desinteressada, essa prática de linguagem cooperou para o desenvolvimento da habilidade EF89LP28<sup>82</sup> da BNCC (2018), que tem como objeto de conhecimento *Procedimentos de apoio à compreensão* a respeito de uma ferramenta digital. Além disso, evidenciamos, ainda, que mesmo nas práticas de linguagem em sala de aula remota, “toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta” (Volóchinov, 2017, p. 232), que é determinada pela resposta do interlocutor endereçado. Bakhtin (2016, p. 24-25) ressalta, ainda, que:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Assim, o estudante A. C., que estava com dificuldades em manusear a ferramenta *AceThinker*, mesmo após a professora ter desistido, no turno 80, de explicá-lo como usar a ferramenta – em virtude da preocupação com o tempo –, interrompe a aula, no turno 102, e responde ativamente às falas 56, 58, 65 a 70, 78 e 79, quando afirma ter, então, conseguido manusear a ferramenta: “Pronto, Dayana, o que estava acontecendo é que eu estava baixando o programa, era só para abrir no navegador e salvar. Não precisa baixar”. Essa fala revela a

---

<sup>82</sup> Ensino Fundamental, 8º e 9º anos, Língua Portuguesa, Habilidade nº 28.

compreensão do estudante em relação aos aspectos enunciados pela professora e pelo colega J. C., ou seja, evidencia o desdobramento do processo comunicativo/responsivo, pois a resposta entra na corrente da comunicação social e passa a ser objeto da compreensão.

Ainda em relação ao contexto apresentado, observamos que nossa preocupação se dividiu entre duas ações principais: (1) realizar a gravação das telas; (2) garantir o cumprimento do conteúdo programático pré-estabelecido no seu planejamento de aula. Em relação a (1), vimos que, a partir do momento em que percebemos que pelo menos um dos estudantes tinha aprendido a manusear a ferramenta, desistimos de empenhar esforços para auxiliar o estudante A. C., pelo menos naquele momento. Em relação a (2), percebemos, em todo o tempo, uma certa “pressa” de iniciarmos o quanto antes a discussão acerca das obras literárias, a fim de cumprir o conteúdo programático planejado – sendo este o principal motivo da desistência de orientar melhor o estudante com dificuldades de usar o aplicativo *AceThinker*, conforme mostram os turnos de fala 52, 56 e 80. Ao analisarmos esses trechos, verificamos que, nesses momentos, demonstramos certo grau de impaciência, o que corrobora a percepção de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) sobre o estado emocional dos professores em tempos pandêmicos. Segundo os autores,

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 17).

Percebemos que essa exaustão ocorre tanto com a docente quanto com os estudantes. Nos turnos de fala 18 e 41, por exemplo, o estudante G. S. repete por vezes a expressão “oi oi”, a fim de tentar estabelecer diálogo com a docente e os demais colegas presentes na *webconferência*. Essa impaciência é percebida em outros momentos, quando a internet falhava ou algum dos participantes perdia a comunicação entre si, como no exemplo a seguir:

**82. Dayana:** Eu vou começar porque, assim... Ó, já são 18 minutos, né? Então eu preciso, realmente, que as duplas tenham o compromisso de participar, né? C. M.: botou aí no grupo que esqueceu que tinha consulta. S. M. e J. A. não atenderam. Então, gente, olha... Hoje, oficialmente, em relação à pesquisa, hoje é o primeiro encontro. E aí o título do trabalho tá aí: “O gênero *Booktube* em sala de aula: tecnologia como ferramenta para a educação”. Então, toda a intenção é perceber aí como que o *Booktube*, ele pode ser uma ferramenta como que o *Booktube*, ele pode colaborar para as práticas de leitura e escrita em sala de aula, né? (+) Então o nosso objetivo hoje, desse encontro, o que nós vamos fazer hoje é apreciar, por meio da oralidade espontânea, os textos

literários que foram adotados no projeto de literatura do ano passado, relacionando esses livros com os temas, / com o tema “Valores sociais”. Então, de forma geral, aí vocês... (...) / J. C., você travou? Acho que ele caiu aí. / Caiu, João? Vocês estão me ouvindo, né? / Anderson, Gil, eu estou vendo que sim.

**83. G. S.:** Eu estou ouvindo.

**84. Dayana:** E J. C. eu acho que caiu, não foi?

**85. G. S.:** Eu não sei.

**86. A. C.:** Day, peraí rapidinho só para eu ver uma coisa. Porque eu acho que a minha caixa de som não está funcionando.

**87. A. C.:** Gente, vocês estão me ouvindo? Dá para ouvir bem?

**88. G. S.:** Sim.

**89. A. C.:** Então, tá.

**90. Dayana:** Oi, Anderson, você falou o quê? ((*silêncio longo*)) An::der::so::n? Você está me ouvindo?

**91. G. S.:** Sim, eu estou ouvindo. Eu estou ouvindo.

**92. Dayana:** Anderson, você está me ouvindo? Anderson?

**93. G. S.:** Oi? Ele não está me ouvindo ((*inaudível*))

**94. Dayana:** Tá, deixa só o J. C. voltar aí que eu acho que ele caiu. Rapidinho.

**95. G. S.:** Certo.

**96. Dayana:** Falar com ele pra botar a internet que presta em casa, rapaz

[...]

**105. Dayana:** J. C. mandou aqui que está com problema técnico, mas já retorna. Acho que ele está entrando aí pelo celular. Oh, Deus, esse online, Jesus. ((*desabafa*))

**106. J. C.:** Bora jejuar, galera, porque o negócio está feio. Você falou o quê, Dayana? Eu não entendi.

**107. Dayana:** Já vencemos, já.

**108. Dayana:** Eu estou falando aqui que você tem que comprar uma internet que presta.

**109. J. C.:** A internet é boa, querida, só que é mal distribuída.

**110. Dayana:** Então eu vou andar rápido aqui, porque eu quero ouvi-los. Tá? Então, no projeto literário do ano passado, vocês trabalharam três livros. A Mala de Hanna: uma história real, a Menina que roubava livros e a Revolução dos Bichos./ A. C., qual desses livros você leu?

[...]

**123. A. C.:** Porque assim, eu fiz .../ ((*inaudível*)) ai, peraí, minha mãe tá me ligando, Dayana, rapidinho.

**124. Dayana:** É hoje! ((*grita*)) Falar igual J. C., bora jejuar.

**125. J. C.:** Ow, minha filha. Eu vou apresentar o senhor, já vou apresentar aqui logo./ Vou pegar meu “olhinho” de acácia. ((*levanta e pega*)) Aqui, ó, minha filha. / Dayana, o importante, você tem um.../ A próxima vez que eu lhe encontrar, vou lhe dar um vidrinho de óleo. ((*inaudível*)) Senhor, em nome de Jesus, que venha dar certo, que toda atrapalhação, em nome de Jesus, sai.

**126. A. C.:** Oi, tô aqui, tô aqui.

**127. J. C.:** Agora , tá vendo? (+) Foi! tem glória.

**128. A. C.:** Foi três, um ponto, Dayana, mas eu tô aqui, vamos continuar. É o seguinte, participei, sim, dos projetos escolares, realizei trabalhos, realizei pesquisas, me aprofundei no tema bastante, porém, ainda não terminei de ler o livro, o que é uma coisa já um pouco mais pesada. Mas aí a gente vai estar tentando realizar esse pedido aí pra gente poder entregar até o final dessa semana.

[...]

**161. Dayana:** Vocês estão falando ao mesmo tempo ... Fala aí.

[...]

- 178. Dayana:** J. A., / ops... J. C., você está conversando com quem aí?
- 179. Dayana:** Gil, continua ouvindo a gente?
- 180. J. C.:** Com ninguém.
- 181. Dayana:** Você pode falar aí no chat.
- 182. G. S.:** Eu estou ouvindo aqui, Day .
- 183. Dayana:** Ah, beleza. Então, aí nós temos... / Ô, J. C. saiu do celular. / Aí nós temos aí... Fumiko (...)
- 184. J. C.:** É. “Sua vida não é mole, imagina como sofre”. É verdade. Gente, eu acabei de ver essa música porque era quando ela ficava lá no campo de concentração e ela ficava com pena, cara, da centopeia, e ela sofrendo. Ai... eu vou me emocionar.
- 185. A. C.:** Aí sim ((*inaudível, porque misturam as vozes de A. C. e J. C.*))
- 186. J. C.:** Quando ela dividiu um lanche, véi, tipo, ela não tinha o que ver.
- 187. Dayana:** Ahh J. C. ((*fala alto, irritada*)), A. C. está falando e você fala ao mesmo tempo, mas vocês não percebem. Mas a gente percebe. Fala aí, A. C.
- [...]
- 237. Dayana:** (...) Estão me ouvindo? porque a câmera de vocês sumiram.
- 238. G. S.:** Oi, estou...
- 239. Dayana:** Está ouvindo? Está, Gil?
- 240. G. S.:** Estou ouvindo.
- 241. Dayana:** Deixa eu ver se J. C. volta. Já estou terminando, viu? Eu acho que o J. C. caiu aí... Legal. Espera aí, viu, Gil?
- 242. G. S.:** Viu, Day.
- 243. Dayana:** A gente já está finalizando.
- 244. G. S.:** Você veio aqui que dia, Day?
- 245. Dayana:** Oi? Oi?
- 246. G. S.:** Você veio aqui foi que dia?
- 247. Dayana:** Eu fui sábado. Sábado de tarde. ((*enquanto fazia ligação via celular para J. C.*)) J. C., cadê você? Ah ele aí. Está voltando. ((*internet trava*)) Está no celular. / ((*internet travou*))
- 248. G. S.:** Oi?
- 249. Dayana:** Pensei que J. C. estava no celular ((*internet travou*))
- 250. G. S.:** Ah, tá.
- 251. Dayana:** J. C.?
- 252. G. S.:** ((*inaudível*))
- 253. J. C.:** Ai, Deus. Minha net caiu.
- 254. Dayana:** Vamos lá, rapidinho. E aí, antes de você sair, eu vou fazer um teste. Tá, vamos lá. Então é o seguinte Esse George Orwell, ele é um pseudônimo. Ele não existe. / Estou me ouvindo. Meu áudio está voltando.
- 255. G. S.:** Eu estou escutando.
- 256. J. C.:** Gil, desliga seu áudio. Desliga seu áudio. Porque está dando retorno para o de Day. E o meu também. Você está me escutando de novo e eu estou ficando estranho.
- 257. G. S.:** Ah, tá. Desculpa aí.

Como podemos perceber, durante a aula, houve várias intercorrências que atrapalharam seu andamento: primeiro, as observadas nos turnos de fala 87, 90, 92, 106, 179, 237, 239, 245, 248, em que os participantes realizam frases interrogativas como “Você está me ouvindo?”, “Você falou o quê?” ou “Oi? Oi?”, para garantir a qualidade do diálogo entre eles. Depois, quando ocorrem interrupções na aula por causa do uso do celular para a realização de ligações

ou de gravações de áudios no *WhatsApp*, como vimos no turno de fala 123, quando o estudante A. C. pede para aguardar um minuto para que ele possa atender a sua mãe numa ligação, e nos turnos de fala 178 e 183, quando a professora pergunta com quem J. C. está falando e, pouco depois, solicita que ele guarde o celular. E, por fim, quando se deparam com falhas técnicas dos aparatos tecnológicos ou perdas de conexão da internet, como nos turnos de fala 82, 84, 94, 125, 185, 247 e 249 mostram os participantes fazendo menção ao travamento da internet ou a transcrição faz a indicação de que as falas não puderam ser compreendidas por esse mesmo motivo; no turno de fala 105, a professora afirma que J. C. informou (via *WhatsApp*) que estava com problemas técnicos, mas já estava retornando; e no turno de fala 86, o estudante A. C. mais uma vez pede para esperar, mas dessa vez porque a sua caixa de som parou de funcionar. Nesses instantes, a situação parece tão caótica para os presentes que um deles chega a apelar para a espiritualidade, como podemos ver no turno 25:

**25. J. C.:** Ow, minha filha. Eu vou apresentar o senhor, já vou apresentar aqui logo./ Vou pegar meu “olhinho” de acácia. ((levanta e pega)) Aqui, ó, minha filha. / Dayana, o importante, você tem um.../ A próxima vez que eu lhe encontrar, vou lhe dar um vidrinho de óleo. ((inaudível)) Senhor, em nome de Jesus, que venha dar certo, que toda atrapalhação, em nome de Jesus, sai.

Esse cenário evidencia o grande desafio assumido pelos participantes da pesquisa, tendo em vista as inúmeras problemáticas enfrentadas no contexto de aulas remotas. Sabemos que o planejamento é feito com a intenção de que nada ou pouco saia do previsto e que, quando ocorre o contrário, a tendência é entrar em desespero. No entanto, para além do objetivo principal do encontro, percebemos que os elementos que foram vistos pela professora pesquisadora como contratempos podem ser analisados sob outra ótica, em que a articulação de conhecimentos multissemióticos aumenta o grau de letramento digital dos estudantes, pois eles manuseiam os aparatos eletrônicos, bem como *softwares* de áudio e vídeo desenvolvidos para a interação virtual, cooperando para a aprendizagem da quinta competência geral instituída pela BNCC (Brasil, 2018, p. 9), a saber: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações [...]”. Diante disso, entendemos que a utilização de ferramentas tecnológicas é um mecanismo fundamental nas práticas de linguagem atuais, considerando que estamos imersos nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essas ferramentas possibilitam a ampliação das atividades humanas em todas as esferas sociais. Por essa razão, o trabalho orientado pela BNCC, que envolve essa competência, não é responsabilidade apenas dos professores da área

de Linguagens, mas também de educadores das demais áreas do conhecimento: Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Na próxima seção, discorreremos sobre o engajamento dos estudantes durante a realização da sequência didática.

### **6.1.2 O comprometimento dos participantes da pesquisa e a adaptação ao ensino remoto**

No artigo intitulado *Aulas remotas em tempo de Pandemia: Desafios e Percepções de Professores e Alunos*, Miranda *et al.* (2020) tiveram como objetivo identificar as principais dificuldades de professores e alunos em relação às aulas remotas ofertadas por instituições públicas nos níveis fundamental e médio. Os resultados desse trabalho mostraram que as dificuldades de conexão com a internet não são exclusividade dos estudantes, visto que os professores também enfrentam os mesmos empecilhos. Além desse, outros empecilhos foram apontados pelos professores investigados, a saber, o compartilhamento do mesmo aparelho eletrônico com outras pessoas em casa, a falta de estímulo aos alunos, a ausência de um ambiente adequado para a realização das atividades ou para a gravação das aulas e a falta de participação e de devolutiva dos discentes em relação aos assuntos ministrados remotamente.

Assim como os professores investigados no trabalho de Miranda *et al.* (2020), apontamos, nesta seção, desafios enfrentados durante o período de ensino remoto. Uma das nossas primeiras dificuldades foi reunir todos os seis estudantes participantes em uma mesma aula remota. Mesmo que tenhamos explicado a cada um dos participantes o objetivo do estudo e disponibilizado um cronograma com a descrição de todas as etapas, no dia do primeiro encontro, apenas três deles se apresentaram remotamente. Diante desse contexto, os turnos de fala 29, 31, 40, 43, 82, a seguir, mostram a frustração da professora pesquisadora em relação à ausência dos estudantes e à dificuldade de entrar em contato com eles.

**29. Dayana:** Sim, gente, me ajuda aí... [falta] S. M. e J. A.

**30. J. C.:** Eu tô ligando aqui para eles, não atendem!

**31. Dayana:** Ôô gente, se todo mundo entrasse no horário, seria maravilhoso. [...]

**40. Dayana:** Estou ligando para o J. A. / Eu acho que eles dormem depois do almoço.

**41. G. S.:** Oi. O::i.

**42. J. C.:** Mas qual era a dele, Day? era ficar esperto nos movimentos, pivete. Oxe...

**43. Dayana:** É:: ... A partir de amanhã, se a dupla não estiver, não vai ter como acontecer com a pessoa. Vai ter que... /

**44. J. C.:** Porque, tipo assim, fica muito ((inaudível)) ... [...]

**82. Dayana:** Eu vou começar porque, assim... Ó, já são 18 minutos, né? Então eu preciso, realmente, que as duplas tenham o compromisso de participar, né? C. M. botou aí no grupo que esqueceu que tinha consulta. S. M. e J. A. não atenderam. Então, gente, olha... Hoje, oficialmente, em relação à pesquisa, hoje é o primeiro encontro. (...)

[...]

**183. Dayana:** Ah, beleza. Então, aí nós temos... / Ô, João, sai do celular. / Aí nós temos aí... Fumiko (...)

**184. J. C.:** É. “Sua vida não é mole, imagina como sofre”. É verdade. Gente, eu acabei de ver essa música porque era quando ela ficava lá no campo de concentração e ela ficava com pena, cara, da centopeia, e ela sofrendo. Ai... eu vou me emocionar.

**185. A. C.:** Aí sim ((inaudível, porque misturam as vozes de Anderson e João Carlos))

Como podemos ver, no turno de fala 29, a professora pede ajuda aos colegas para entrar em contato com J. A. e S. M., estudantes que se comprometeram a participar das atividades, mas que não compareceram no primeiro encontro nem atenderam a ligação da professora pesquisadora. No turno de fala 82, a professora comenta que a estudante C. M. informou no grupo do *WhatsApp* que havia se esquecido da reunião e que tinha uma consulta médica. A pesquisadora chamou a atenção do grupo para o comprometimento com o trabalho: “Então eu preciso, realmente, que as duplas *tenham o compromisso de participar, né?*”. Em meio a essa situação desagradável, a professora alerta que, se esses alunos não comparecessem no próximo encontro, não seria possível que o trabalho fosse realizado em dupla, conforme o planejamento previsto.

Ao investigar o motivo pelo qual os estudantes J. A. e S. M. não compareceram ao encontro remoto, constatamos que o primeiro havia se esquecido do compromisso, enquanto o segundo estava na praia, mesmo durante os tempos pandêmicos. Nesse sentido, a professora pesquisadora chegou à conclusão de que houve, por parte desses estudantes, uma falta de comprometimento, refletindo a importância que (não) foi atribuída à atividade previamente combinada. Vale ressaltar que todos os participantes haviam recebido uma pasta contendo a cópia dos termos de compromisso e o detalhamento do cronograma de ações previstas para a execução do projeto.

Além disso, no decorrer dos encontros, assim como ocorre em sala de aula presencial, a professora precisou realizar intervenções na aula para chamar a atenção em relação ao uso inadequado do celular e às brincadeiras ou comentários “fora de hora”, como popularmente costumamos dizer quando o estudante atrapalha o andamento da aula. O turno de fala 183 ilustra esse tipo de situação, quando chamamos a atenção de J. C. por ele estar utilizando o celular durante o momento do encontro para acessar conteúdos extraclasse. Nesses contextos,

conjecturamos que a falta de adaptação ao contexto de aulas remotas, uma vez que não estávamos no ambiente escolar, pode ter sido um fator que impactou o comportamento e as ações dos estudantes.

No entanto, mesmo diante do contexto pandêmico, diante de situações como essas, apreendemos que o professor não é o único responsável pela garantia da qualidade do ensino. Felicetti e Morosini (2010) buscam compreender, descrever e interpretar como o comprometimento do aluno tende a influenciar positivamente o seu aprendizado. Então, essas autoras definem os vocábulos compromisso e comprometimento: “compromisso é entendido e relacionado a tudo aquilo que é feito, enquanto que (*sic*) o comprometimento refere-se a como se faz, ou seja, este último é constituído do que se faz e como se faz. Portanto, o comprometimento é muito maior que o compromisso” (Felicetti; Morosini, 2010, p. 25). As pesquisadoras chegam à conclusão de que o compromisso não é suficiente, pois não basta que o indivíduo seja aluno de uma instituição; para elas, é necessário que os discentes tenham comprometimento crítico, dinâmico e responsável em relação às suas aprendizagens, visto que essa é uma exigência do mercado de trabalho, que exige, cada vez mais, pessoas prontas para criar e não apenas para reproduzir.

Tais considerações vão ao encontro das competências que a área de Linguagens deve garantir aos alunos, orientadas pela BNCC, a saber:

1. *Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural*, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. *Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista* que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como *participar de*

*práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas*<sup>83</sup>.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p. 65, grifo nosso).

Percebemos que as orientações da BNCC preveem que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos da área de Linguagens, bem como conhecimentos que alcancem dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que sejam significativas para sua formação integral. Para que isso ocorra, portanto, entendemos que, para além de investimento na formação continuada do professor, também é necessário que se invista em aparatos tecnológicos suficientes e adequados para que todos os estudantes tenham a mesma oportunidade de desenvolver suas competências e habilidades de letramento digital.

Assim como na pesquisa de Miranda *et al.* (2020), identificamos dificuldades de acesso à internet tanto pelos alunos quanto pela professora, além de outras adversidades, tais como: dividir o mesmo aparelho eletrônico com outras pessoas em casa, falta de estímulo dos alunos, falta de um ambiente adequado para a realização das atividades ou a gravação das aulas, entre outros. Não nos aprofundaremos nessas discussões, pois esse não é o objetivo da nossa tese. No entanto, diante de tais constatações, assim como afirmam Felicetti e Morosini (2010), consideramos que o tema “comprometimento do estudante com a aprendizagem” é extenso e exige uma investigação mais aprofundada. É importante também considerar as políticas públicas na área da educação que visam a garantir um ensino de qualidade, especialmente no que diz respeito ao uso das TDIC.

Posto isso, na próxima seção, discorreremos sobre os desafios do professor frente à formação do hábito de leitura dos estudantes.

### **6.1.3 Desafios para a formação do hábito de leitura (literária) dos estudantes**

---

<sup>83</sup> O *booktube* pode contribuir para o desenvolvimento do senso estético e o reconhecimento das diversas manifestações artísticas e culturais ao oferecer uma ampla variedade de gêneros literários, promover discussões críticas sobre obras, incentivar a leitura e a participação em práticas culturais coletivas, além de valorizar a diversidade de autores e identidades. Assim, essa plataforma ajuda os espectadores a apreciarem e respeitarem as diferentes expressões artísticas e culturais.

Segundo Guimarães e Batista (2012, p. 17), apoiados no Círculo de Bakhtin, é por meio da linguagem que o homem e o mundo que o circunda se relacionam “[...] com toda sorte de complexidades decorrentes de aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos”, perspectiva defendida, também, pelo Círculo de Bakhtin. Uma das formas de contato com a linguagem verbal é a leitura, que nos proporciona diferentes graus de interação com outros membros da sociedade e é capaz de abrir as portas para a compreensão das atividades simbólicas que caracterizam as mais diversas modalidades de contato social. Porém, segundo Vasconcelos (2012), em nossa era, regida em grande parte por imagem e tecnologia, não tem sido tarefa fácil despertar o estudante para a leitura. Nesse sentido, vejamos um excerto do diálogo mantido entre a professora e os estudantes a respeito das obras literárias adotadas no projeto de leitura supracitado. Nessa fase, nosso objetivo era identificar aspectos globais do texto em discussão; no entanto, essa fase não ocorreu da maneira esperada, visto que os estudantes não concretizaram a leitura de todas as obras selecionadas, como podemos ver a seguir:

**110. Dayana:** Então eu vou andar rápido aqui, porque eu quero ouvi-los. Tá? Então, no projeto literário do ano passado, vocês trabalharam três livros. *A Mala de Hanna: uma história real*, *A Menina que Roubava Livros* e *A Revolução dos Bichos*./ A. C. qual desses livros você leu?

**111. A. C.:** Eu li “A Menina que Roubava Livros”.

**112. J. C.:** Eu li “*A Mala de Hanna*”.

[...]

**114. Dayana:** Parabéns, no mundo de hoje, ler um livro já é uma bênção. / Gil, você chegou a ler algum, Gil?

**115. G. S.:** Eu comecei a ler “*A Revolução dos Bichos*”.

**116. Dayana:** Então, mas vocês participaram dos eventos, teve algum dos eventos, das discussões que vocês sentiram mais tranquilidade de participar, das aulas dos livros, algum que vocês mais gostaram?

**117. G. S.:** A Revolução dos Bichos.

**118. Dayana:** A Revolução dos Bichos. / Então, na realidade agora, eu postei os livros no grupo, e aí vocês vão precisar, em dupla, decidir qual é o livro que vocês vão resenhar, *booktubializar*<sup>84</sup>, sei lá como é que chama.

**119. J. C.:** *Booktubializar*.

**120. Dayana:** Mas a verdade é que vocês precisam, se não leram, lerem, tá? Ah, eu vou pegar uma resenha da internet. Não vai fluir aquilo que a gente espera, aquela visão crítica mesmo, de quem às vezes assiste um vídeo, um filme, compara com um livro, né? Acho que a “*A Mala de Hana*” aí é o menor que tem, dos três, é o menor. Mas quem já começou a ler outro, melhor. A. C. ... /G. S. caiu aí./ A. C., você leu? Leu “*A Menina que Roubava Livros*” e participou dos eventos?

[...]

---

<sup>84</sup> O termo “booktubializar”, um neologismo adotado ao longo desta tese em analogia ao verbo “resenhar”, foi utilizado inicialmente pela professora pesquisadora durante a aplicação da sequência didática que envolvia o *booktube*. Esse termo indica a ação de avaliar uma obra literária por meio desse gênero.

**128. A. C.:** É o seguinte, participei, sim, dos projetos escolares, realizei trabalhos, realizei pesquisas, me aprofundei no tema bastante, porém, ainda não terminei de ler o livro, o que é uma coisa já um pouco mais pesada. Mas aí a gente vai estar tentando realizar esse pedido aí pra gente poder entregar até o final dessa semana.

[...]

**137. Dayana:** Entendi. E me digam, por que assim vocês não leram? Falta de motivação, tempo?

**138. A. C.:** Então, véi.

**139. J. C.:** Eu trabalhava, quer dizer, eu trabalho, né, o dia todo. Nas férias. / Nas minhas férias, não nem foi no meu período de férias, foi no meu período de aula. O livro era ruim, eu fui e dei pra uma amiga minha.

**140. Dayana:** E você, Anderson?

**141. A. C.:** Então, Dayana, eu sou uma pessoa preguiçosa, sou uma pessoa que trabalha, sou uma pessoa que olha pra vida e fala poxa, que pena, legal, vamos continuar. Então, assim, larguei os outros dois livros de mão, comecei “A Mala de Hana”, parei na página 90 e fiz o que que eu tinha conhecimento em cima disso, né? Com a página 90, eu consegui fazer meus trabalhos, realizar pesquisas através do Google, pesquisei por outras fontes, muito mais, vamos dizer, atalhos, coisa mais de gente preguiçosa mesmo, combina comigo. E consegui realizar minha pesquisa de boa, consegui entender bastante sobre o assunto, entender a finalidade do livro e também vi várias resenhas sobre o livro, várias coisas.

**142. Dayana:** E, Gil, Gilberto?

**143. G. S.:** Oi.

**144. Dayana:** E você, Gil?

**145. G. S.:** O quê?

**146. Dayana:** Se você não leu...Por quê? Não se sentia motivado? O que que aconteceu?

**147. G. S.:** Olha, eu não leio porque eu sou preguiçoso mesmo.

**148. Dayana:** Preguiça. Muita rede social, enfim. Na realidade é isso, né, gente? A gente precisa ler mais, nós precisamos desenvolver mais esse hábito ((internet corta)) de leitura [literária]. E esse hábito de leitura [literária] é muito importante para a caminhada de vocês. Então, vez ou outra, a gente tem que deletar o Instagram e ter foco, né? (...)

Apesar de, em alguns turnos de fala, tais como o 111, 112 e 117, os estudantes responderem à professora que leram determinada obra e citarem aquela de que mais gostaram, a sequência do diálogo mostra que a maioria dos que estavam presentes no encontro não leu o livro na íntegra, como eles mesmos revelam: G. S. afirma, nos turnos de fala 115 e 147, que começou a ler a obra *A revolução dos bichos*, mas não concluiu por motivo de preguiça; assim como A. C. diz, nos turnos 128 e 141, que realizou as pesquisas, se aprofundou no tema, mas ainda não havia terminado a leitura do livro, pois se considera preguiçoso e, apesar de ter parado a leitura da obra *A Mala de Hana* na página 90, afirma ter conseguido cumprir todas as atividades propostas no projeto interdisciplinar a partir de pesquisas realizadas no *site* de buscas *Google*; e J. C. que explicita, no turno de fala 139, que os principais motivos que atrapalharam a leitura completa da obra foram o trabalho e o fato de, para ele, o livro ser ruim. Essas

transcrições evidenciaram que os estudantes não leram os três livros propostos no projeto de leitura da escola e que mesmo aquele livro que “pegaram para ler” não foi concluído. Segundo esses estudantes, a principal justificativa para eles terem abandonado a leitura das obras se deve à preguiça de ler ou mesmo ao desinteresse pela obra, por achá-la “chata”.

No que diz respeito a essa realidade, a quinta edição da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, apresenta o amplo diagnóstico do comportamento leitor do brasileiro e compara com os dados encontrados desde a sua primeira edição. O panorama apresentado pela Retratos indica que, de 2015 a 2019, houve uma perda no que se refere ao número de leitores literários: passamos de 104,7 milhões de leitores para 100,1 milhões, ou seja, uma queda de 4,6 milhões, sendo essa perda mais acentuada nas classes A (de 76% de leitores para 67%) e B (de 70% para 63%) e entre os que cursaram o Ensino Superior (de 82% para 68%). Para Eduardo Saron (2021), diretor do Itaú Cultural<sup>85</sup>, os dados coletados pela pesquisa têm um tom de alerta: é necessário ampliar a leitura no país.

Assim como Ferrarezi Jr. e R. Carvalho (2018), admitimos que os atos de ler, escrever, ouvir e falar são os objetivos do componente de Língua Portuguesa na Educação Básica. O ato de leitura é admitido não como decodificação do texto, mas como uma atitude responsiva, capaz de formar sujeitos leitores capazes de compreender as informações que o texto traz, interferindo criticamente nele e na realidade a partir dele, fazendo uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada. Por isso, Ferrarezi Jr. e R. Carvalho (2018) argumentam que os currículos precisam ser reconstruídos, a fim de que haja tempo dedicado ao desenvolvimento da leitura na escola, ou seja, na concepção desses autores, a dimensão estética da leitura deve ocupar tempo efetivo nas práticas pedagógicas em sala de aula.

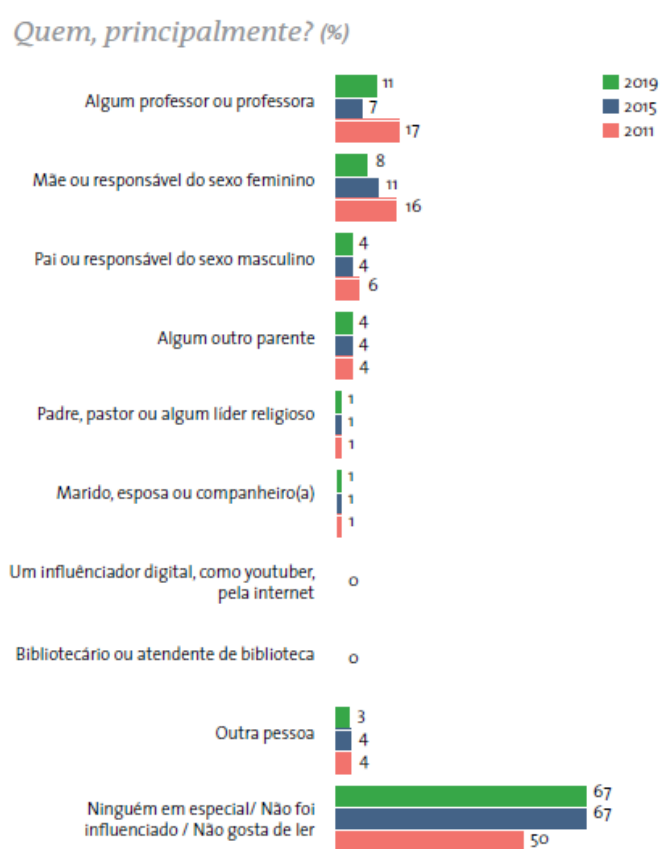
Nessas circunstâncias, acreditamos que o trabalho com o eixo *Leitura*, no campo artístico – que precede a produção do *booktube* – se realizado com base na proposta da sequência expandida, orientada por Cosson (2022), pode favorecer a ampliação do letramento literário desses estudantes. Ou seja, consideramos que a fase da motivação, em que o professor elabora atividades com a finalidade de motivar e estimular os alunos a “entrarem” no texto, é a porta de entrada para que eles se sintam motivados a prosseguir com a leitura. Do mesmo modo, é muito importante que sejam estabelecidos acordos de prazos de leitura, para que, a cada intervalo, seja possível, por meio de conversas simples ou de atividades mais específicas, que a turma compartilhe os resultados de suas leituras.

---

<sup>85</sup> O Itaú Cultural firmou parceria com o Instituto Pró-Livro, em 2019, para a realização da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que foi encomendada e aplicada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) Inteligência.

Além disso, convém salientarmos o papel das pessoas que cooperam para o despertamento do gosto de ler. Segundo Failla (2021), os professores (11%) e a mãe (8%) continuam sendo os mais citados como principais influenciadores do gosto pela leitura, na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Essa informação pode ser constatada nos resultados da pesquisa realizada em 2019, exibidos na figura 14.

**Figura 14** – Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil: quem influenciou o seu gosto pela leitura? – Amostras 2011 (5.012) / 2015 (5.012) / 2019 (8.076)



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2021)

Os dados da pesquisa mostram que os professores ocupam o primeiro lugar no papel de influenciadores ao hábito de leitura. Mas, apesar disso, quando observamos o comparativo dos extremos, entre os anos 2011 e 2019, verificamos que esse número caiu 6% entre os professores e 8% entre as mães ou responsáveis do gênero feminino. Desconfiamos que o uso das redes sociais tenha sido um fator que tem impactado esses números, já que temos ocupado boa parte do nosso acessando outras experiências de leitura, tais como *reels*, *memes*, *blogs*, *stories*, *GIFs*, *vlogs* etc. Nesse sentido, nós, professores, precisamos desenvolver o nosso letramento digital acerca do surgimento dos novos gêneros advindos das TDIC, a fim de aproveitarmos essas

ferramentas para um ensino de linguagens significativo e que contribua para a competência leitora desses estudantes, assim como temos buscado explorar o potencial do gênero *booktube*.

A partir do trabalho realizado com os estudantes participantes desta pesquisa em torno do gênero *booktube*, após a professora pesquisadora ter dialogado com eles sobre a importância de realizarem a leitura das obras<sup>86</sup>, e não apenas buscarem suas resenhas na internet, observamos que esses alunos fizeram uma autoavaliação das suas condutas. Nesse contexto, como mostramos no trecho a seguir, os estudantes refletiram sobre a responsabilidade social que atravessa o processo de elaboração desse gênero – uma vez que ele se situa no campo artístico-literário, mas é publicado no ambiente digital, de modo que várias pessoas podem acessá-lo. Com isso, os estudantes aparentam ressignificar a sua construção do conhecimento, demonstrando interesse em assumir o compromisso em realizar a leitura dos textos de maneira ética e responsável.

**154. J. C.:** Então, eu acho assim, para não ficar meio hipócrita, né? Porque, assim, o que vale não é nem o resultado do trabalho, é a consciência limpa. “A Mala de Hana” mesmo, a última página, eu não li, tipo assim, de cara. Mas quando você falou do projeto, assim, que você comentou comigo, eu corri para ler, tipo assim, a última página, que era o que faltava. Então, assim, para não ficar com a consciência pesada, pô, estou fazendo um trabalho. A gente está inovando na ciência, ((risos)) não terminou de ler o livro. ((risos)) Meu Deus, que exemplo eu estou sendo? É como se fosse assim, eu estou dizendo para as pessoas lerem os livros, mas eu mesmo não li o livro. Então, é interessante que todos leiam.

**155. Dayana:** Pelo menos um dos... Porque, assim, olha, a meta que a escola coloca para vocês é três li-vros por ANO, né? Então, assim, é uma meta muito baixa. Na [outra escola] são nove, doze. Mas a gente sabe que ninguém lê os nove nem doze. Então, a gente coloca uma meta baixa para ver se a gente alcança esses alunos, leitores. E muitas vezes não ocorre. Mas, enfim...

Nesse fragmento, o turno de fala 154 do estudante J. C. revela sua preocupação em garantir a efetiva leitura da obra literária a ser *booktubializada*. A partir da sua fala, “Meu Deus, que exemplo eu estou sendo? É como se fosse assim, eu estou dizendo para as pessoas lerem os livros, mas eu mesmo não li o livro. Então, é interessante que todos leiam”, depreendemos que esse estudante compreendeu que a função social do gênero *booktube* é formar opiniões e influenciar outras pessoas a lerem, e, para que isso efetivamente aconteça, no mínimo, ele precisa ter lido a obra. Portanto, o discurso do estudante J. C. nos revela que, na sua concepção, o *booktuber* é alguém que firma pactos de leitura. Nesse sentido, observamos que o diferencial desse gênero advindo das TDIC é não apenas contribuir para a ampliação dos letramentos

---

<sup>86</sup> Cf. transcrições dos turnos de fala 120 e 148.

digital, literário e oral, mas também para a formação de valores como a ética e a responsabilidade dos seus discursos, mencionados na habilidade EF69LP06<sup>87</sup>, proposta nas práticas de linguagens com gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático da BNCC, mas que também devem ser explorados no campo artístico-literário:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias (...) textos de apresentação e apreciação de produção cultural (...) e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de **Booktuber**, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático *de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor* (BNCC, 2018, p. 14, grifo nosso).

Como podemos constatar no excerto acima, o *booktube* é um dos gêneros discursivos do ambiente digital mencionado pela BNCC. Nessa perspectiva, segundo Ayres, Pereira e Guerra (2021, p. 5), trata-se de “um gênero emergente muito difundido atualmente e que tem potencial para diversos usos no âmbito escolar”, pois ele, em sala de aula, pode contribuir para a ampliação do letramento digital dos estudantes, para o protagonismo nas mais diversas práticas sociais envolvendo a escrita, a oralidade e outros elementos multimodais. Diante disso, na próxima seção, abordamos a fase de apresentação do gênero para os estudantes.

## 6.2 Segunda fase: Desvendando o gênero *booktube*

Na segunda fase da nossa sequência didática, *Apresentação da Situação*, objetivamos familiarizar os estudantes participantes da pesquisa com o gênero *booktube*. Para isso, propomo-nos a exibir quatro produções de *booktubers* a respeito dos clássicos *O Mágico de Oz* e *Alice no País das Maravilhas*. No entanto, só foi possível mostrar três produções, pois o tempo disposto em sala de aula não foi suficiente, conforme registram os turnos de fala 54 e 90.

**54. Dayana:** (...) Então, hoje nós vamos nos familiarizar com esses quatro *Booktubes*, sendo que dois é de Alice no País das Maravilhas, e dois do Mágico de Oz. Então, esse momento inicial, eu vou reproduzir esses *Booktube* s pra vocês, vocês vão.../ Podem anotar alguma coisa que vocês queiram, perceber como é que esse gênero se constrói aí, e fazer anotações (...) Então, o primeiro *Booktube* que eu vou colocar pra vocês aí é o *Booktube* do

<sup>87</sup> Ensino Fundamental, 6º ano 9º ano, Língua Portuguesa, Habilidade 6.

*Literature-se*, o nome da menina é Isabela, deixa eu ver se é ela mesmo, que eu confundo os nomes de cada um./ Ué, essa ligação foi onde, gente?

[...]

**90. Dayana:** ((risos)) Olha, eu não vou colocar os quatro vídeos, por conta do tempo, eu vou postar mais um, de Alice no País das Maravilhas, e aí eu vou colocar o formulário para vocês responderem, e abro para cada um falar aí, tá? Eu quero que a gente cumpra bem essa questão do horário, porque eu não quero tomar muito tempo de vocês, o descanso, não. Então, é... / Eu acho que deu para vocês...

Como pudemos acompanhar no turno de fala 54, em primeiro plano, pretendíamos que os estudantes observassem, principalmente, as características da construção composicional do gênero *booktube*. Isso fica evidente quando a professora pesquisadora orienta aos estudantes a perceberem “como é que esse gênero *se constrói*”. Apesar disso, no contexto da aula, os diálogos estabelecidos entre os estudantes e a professora extrapolaram essa orientação, já que, tanto na fala dos estudantes quanto nas orientações da professora pesquisadora, observamos a menção não apenas de aspectos relativos à construção composicional do gênero (como havíamos cogitado), mas também elementos do conteúdo temático e do estilo individual do sujeito e do estilo do gênero *booktube*.

Assim, mesmo que a intenção primária fosse ater-se apenas à construção composicional, evidenciamos que a indissociabilidade dos pilares do gênero – conteúdo temático, construção composicional e estilo –, como postula Bakhtin (2016), se manteve em evidência. Vejamos as transcrições abaixo, após os estudantes assistirem ao primeiro *Booktube*, *O Mágico de Oz*, produzido pela *booktuber* Mel Ferraz:

**60: Booktuber Mel Ferraz:** Tótó. ((internet travou)) Vou falar com vocês um pouquinho sobre o livro O Mágico de Oz. [vinheta em movimento] Bom, O Mágico de Oz conta a história de Dorothy, que é uma garota, uma criança (...)<sup>88</sup>

**61: Dayana:** Esse *Booktube* aí, vocês perceberam que é um *Booktube* longo, 19 minutos. E a gente percebe que ela tem um repertório bom, né? De leitura, de história de vida, de quem assistiu filme. Ela faz diversas relações. Ela conhece a vida do autor, a obra. E aí, ela vai longe. Eu vou pôr para vocês um outro *Booktube* da mesma obra. E aí, percebam, né, a questão das diferenças aí. A questão também das edições. Então, pra fazer um *Booktube*, eu preciso também ter um certo domínio de edição de vídeo, né? Vou pôr o outro. O outro é bem curtinho.

**62: J. C.:** Mas você sabe editar, né, Bê? Você sabe editar, né, Day? Você é uma menina muito inteligente.

**63: Dayana:** Eu uso Movavi./

**64: J. C.:** Você é inteligente, Day./ (...)

<sup>88</sup> Os *booktubes* foram exibidos na íntegra aos estudantes.

Após a exibição do *booktube* de Mel Ferraz sobre a obra *O Mágico de Oz* para os estudantes, a professora pediu que observassem elementos do estilo individual da *booktuber*, bem como do conteúdo temático desse enunciado. Quando, no turno de fala 61, a professora pesquisadora diz: “Esse *booktube* aí, vocês perceberam que é um *booktube* longo, 19 minutos”, podemos inferir que há *booktubes* que podem ser mais curtos e outros mais longos. Essa, portanto, é mais uma dentre outras tantas características variáveis que podem ser vistas em um *booktube*. Essas variações ocorrem em razão da vontade discursiva das *booktubers*, em virtude das suas experiências, crenças e ideologias, que se expressam por meio das escolhas multimodais que definem o estilo de suas produções. Nesse sentido, observamos que esse gênero discursivo se distingue do simples ato de ler, ao oferecer uma experiência multimodal que enriquece a compreensão e a apreciação da literatura. Enquanto a leitura se concentra na absorção do texto, os *booktubes* incorporam elementos visuais e auditivos, como análises, comentários pessoais e interações com o público, permitindo que os espectadores explorem a obra de maneira mais dinâmica. Essa abordagem não apenas atrai diferentes perfis de alunos, mas também possibilita discussões e reflexões sobre o conteúdo, mesmo por aqueles que ainda não leram o livro. Assim, o *booktube* atua como um complemento à leitura, ampliando o acesso e o engajamento com a literatura sem substituí-la.

De acordo com Bakhtin (2016), o estilo de linguagem é o terceiro elemento constitutivo dos gêneros do discurso. Segundo ele, todo enunciado é individual e, por isso, reflete a individualidade do falante. Para o teórico, como já mencionamos, alguns gêneros são mais propensos ao estilo individual, como é o caso do *booktube*, em que observamos as escolhas multimodais aparecendo de maneiras diversas, de modo que a estrutura da produção varia de *booktuber* para *booktuber*. A respeito das características dos gêneros das TDIC, Rojo (2013) afirma que eles são formados por um tema (conteúdo temático), uma forma (construção) composicional e um estilo. A forma composicional pode se apresentar de diferentes maneiras e o estilo é formado por diversas unidades semióticas, já que os textos contemporâneos, no contexto das tecnologias digitais, requerem dos seus produtores a habilidade de realizar edições nos vídeos, inserindo elementos multimodais, tais como: vinhetas sonoras, imagens estáticas e em movimento, efeitos sonoros e visuais, legendas, hiperlinks etc.

Ainda em relação ao fragmento supracitado, verificamos uma preocupação com esses aspectos na fala da professora: “A questão também das edições. Então, pra fazer um *booktube*, eu preciso também ter um certo domínio de edição de vídeo, né?”. Implicitamente, a professora faz referência aos elementos (multi)semióticos que podem compor o estilo do *booktube* exibido e à necessidade de se desenvolver o letramento digital para, então, produzir esse gênero.

Entretanto, em sala de aula, esses elementos só são percebidos pelos estudantes se eles tiverem acesso a pelo menos outro exemplar de *booktube*, para, então, comparar e evidenciar as características organizacionais do gênero. Nesse sentido, a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) mostra-se como uma boa alternativa, dado que, na primeira fase, *Apresentação da situação*, o professor deve apresentar aos discentes exemplares do gênero a ser produzido pelos alunos e, a partir deles, discutir sobre os aspectos que compõem a sua organização.

Outro elemento que nos chama a atenção é o diálogo do estudante com a professora, nos turnos de fala 62, 63 e 64. Após a docente ter mencionado que, para a elaboração do gênero *booktube*, torna-se necessário que o seu produtor domine ferramentas de edição de vídeo, o estudante questiona a professora se ela sabe realizar esse tipo de tarefa e ela prontamente responde, citando a ferramenta que ela costuma utilizar. Portanto, admitindo, com base em Ayres, Pereira e Guerra (2021, p. 1), que a sequência didática envolvendo o gênero discursivo digital *booktube* é “[...] uma atividade promissora para a ampliação do letramento digital”, reafirmarmos que nós, professores, precisamos nos adequar à modernidade, a fim de impulsionar e orientar nossos alunos nas mais diversas práticas sociais, inclusive aquelas que envolvem as TDIC, já que elas transformam a cultura escolar. Para que o uso das TDIC com fins educacionais supere o ensino tradicional, é necessário que os professores saibam quando e como utilizá-las, não apenas como suporte de conteúdo, mas como uma ferramenta pedagógica capaz de introduzir aos estudantes a pesquisa e a experimentação, valorizando sua ação e reflexão e orientando-os para que eles consigam aplicar estratégias para selecionar, filtrar e organizar informações.

Após assistirem ao *booktube* sobre *O Mágico de Oz*, produzido pela *booktuber* Deni, tanto a docente quanto os estudantes participantes da pesquisa realizaram as apreciações valorativas expostas a seguir:

**90. Deni (Leituras de Deni)** Olá, tudo bem? Eu sou a Deni, sejam muito bem-vindos ao Leituras de Deni e é o sétimo dia do VEDA e hoje a gente tem a resenha de O Mágico de Oz. ((vinheta sonora)) (...)

**91. Dayana:** Esse aí esse aí é um vídeo mais curto, né? Pode falar, João.

**92. J. C.:** Então, esse é um vídeo muito curto, mas o que eu pude observar do que no... / Ela teve alguns erros para fazer esse vídeo, assim... Porque pelo que eu entendi, *comparando a menina do primeiro vídeo, ela foi excelente, ela... muitas vezes ela se colocou na história, ela fez um pequeno resumo da história do livro, de forma mais assim...* Essa foi mais distante. Porque o que eu percebi nesse gênero *Booktube*, é que ele é de fato uma resenha do livro, mas assim, ele também de fato, ele existe para poder fazer o público-alvo se interessar pelo literário, e o que eu percebi que essa mulher fez, ela narrou a

história, ela contou tudo, ela só não contou o final, porque não deu tempo, porque eu tenho certeza que ela não lembrou, eu tenho certeza... e outra, uma coisa que não me fez prestar atenção... *E outra, uma coisa que não me fez prestar atenção, porque eu fiquei agoniado, ela falando*, ela neurótica, com o olho desse tamanho, e com um livro assim, ó, não sei o que lá, *não sei o que lá, não sei o que lá, não sei o que lá, não sei o que lá*, nem Galvão Bueno pegava, daí, meu Deus do céu! Ah, não, eu acho que aquilo ali, véi...

No turno de fala 92, um dos estudantes faz comentários sobre os três elementos do gênero do discurso, começando pelo estilo. Ele afirma que esse *booktube* se trata de um vídeo muito curto em comparação ao anteriormente exibido. Em seguida, tece apreciações valorativas sobre os enunciados das *booktubers*, demonstrando sua apreciação em relação ao conteúdo temático das produções. Segundo sua opinião, a primeira *booktuber* (Mel Ferraz) é excelente na maneira como resume o livro e o relaciona a outros enunciados, como podemos observar nas falas destacadas acima.

Dessa forma, percebemos a estreita relação entre o conteúdo temático dos enunciados das *booktubers* e a construção composicional e o estilo individual de cada uma delas. J. C. expressa uma crítica ao vídeo de uma *booktuber*, comparando-o a outro que ele considerou melhor. Quando diz que “essa foi mais distante”, refere-se à forma como a *booktuber* narrou a história. Ele parece achar que a abordagem dela foi menos envolvente ou conectada, possivelmente por não ter se aprofundado nas emoções ou na experiência do livro. Além disso, menciona que a *booktuber* narrou a história de maneira muito literal e apressada, sem dar espaço para o público realmente se interessar pelo enredo. Ele também critica o estilo de apresentação da *booktuber*, descrevendo-a como “neurótico” e agitada, o que o deixou desconfortável e dificultou a sua atenção. Essa combinação de fatores parece ter contribuído para sua impressão negativa sobre o vídeo, levando-o a preferir um estilo mais reflexivo e envolvente.

No seguinte excerto, transcrevemos o diálogo entre os estudantes e a professora acerca do último *Booktube* exibido, *Alice no País das Maravilhas*, produzido pela *booktuber* Isabela Lubrano.

**99. Isabela Lubrano:** Desculpa, aceita uma xícara de chá? O quê? Você não gosta? Não faz mal, não. Eu tenho certeza pelo menos que você vai adorar a resenha do livro de hoje. (...)

[...]

**101. Dayana:** Diga, João Cleber.

**102. J. C.:** Eu vou morrer, véi. Eu vou comentar primeiro sobre o vídeo... eu acho que ela comentar uma polêmica sobre o autor me fez tomar nojo do livro. Eu subentendi que o cara dopou uma criança... porque o País das Maravilhas ali é irreal... aí eu não acredito não... aí eu não acredito ...

**103. Dayana:** Não... Ela disse o seguinte que ele...

**104. A. C.:** Ele não chegou a dopar ela, ele só tirava fotos dela nua

**105. J. C.:** Eu subentendi...

**106. Dayana:** aí ela fala as histórias que surgem... tem pessoas que narram isso tem pessoas que não. Ela fala que ela prefere caminhar no lado da dúvida. Ele gostava de contar histórias para as duas filhas do reitor e gostava de desenhar crianças e acabou que esses quadros que eram desenhados realmente as crianças estavam nuas .... Então criou-se aí essa dúvida ela fala que ela prefere ficar na dúvida ...

[...]

**111. Dayana:** Eu não vejo assim não ... eu não acho que ela julgue ... Ela traz os pontos de vista é igual por exemplo eu sou cristã eu posso ser a favor ... eu posso ser a favor não ... eu sou contra, por exemplo, o uso de droga, o aborto, mas eu trago o outro ponto de vista é isso que vocês fazem em redações de Enem... (...) Ela gera aquele suspense, aquela coisa, mas depois ela fala que ela prefere ficar no campo da dúvida ...

**112. J. A.:** Eu acho assim, Day... / pode falar, pode falar ((*porque misturam-se falas com a estudante C. M.*))

**113. C. M.:** Minha relação com o Lewis Carroll e a obra dele é a mesma relação com a JK Rowling e a obra dela, eu gosto do livro só que o autor para mim ((inaudível))

**114. J. C.:** Mano, JK Rowling, ela se queima com os comentários dela meu Deus, se eu fosse ela excluía o Twitter e parava porque não dá. Ela fala muita merda, véi

**115. Dayana:** C. M., isso você faz só com relação a Lewis Carroll ou com outros autores?

**116. A. C.:** JK Rowling...

**117. C. M.:** A JK Rowling de Harry Potter eu também não gosto dela, mas os livros dela fizeram parte da minha infância...

**118. J. A.:** Eu tenho todos ... tenho até os 7 ou 8 de Harry Potter ...

[...]

**128. Dayana:** Quem adora Harry Potter é Luiza<sup>89</sup>, né? / Olha lá J. A. ((*mostrando coleção de livros pela câmera*))

[...]

**131. Dayana:** Agora terminar de ler aí / Então, amores saindo um pouco do campo da discussão **da obra em si** é, eu quero que vocês se apeguem ao gênero, à estrutura, né? Você pode observar nesse último aí que a gente viu de Isabela Lubrano, que ela traz os sons, né? Quando ela fala ali da pedofilia ela faz “tanã”, aquele som de susto não é de susto...

**132. J. A.:** Tomara que não tenha uma pergunta tipo assim: o que o autor do livro é? ((risos)) porque, rapaz, vou te contar viu...

**133. Dayana:** Eu quero que vocês se apeguem ao gênero, à estrutura né?

[...]

**137. Dayana:** ((inaudível)) palestras, né? Na realidade isso aí gente é para enriquecer o nosso repertório... aí agora eu vou colocar um formulário para vocês aqui bem rapidinho, cada um de vocês vai respondendo individualmente e aí a gente volta aqui ainda pra discutirmos só mais uma coisinha /

---

<sup>89</sup> Nome fictício para se referir à professora de Ciências Humanas da respectiva instituição, mencionada pela professora pesquisadora. Registramos o papel dessa docente no que se refere à influência no desenvolvimento do prazer de ler no ambiente escolar, ainda que ela não seja professora de Linguagens.

No primeiro momento, após assistirem ao *booktube*, o estudante J. C. diz: “Eu vou comentar primeiro sobre o vídeo...”. Quando ele salienta que vai falar primeiro sobre o vídeo, demonstra sua atitude responsiva em relação ao conteúdo temático do enunciado da *booktuber*, já que ele começa tecendo apreciações valorativas a respeito da polêmica levantada por Isabela Lubrano acerca da vida do autor Lewis Carroll, pois alguns estudiosos afirmam que ele tenha cometido o crime de pedofilia.

Como vimos na transcrição acima, os turnos de fala 102 a 128 mostram os estudantes, bem como a professora, tecendo apreciações valorativas a respeito desse aspecto do conteúdo temático enunciado pela referida *booktuber* e, além disso, elencando outras polêmicas similares, como a de J. K. Rowling, nos turnos de fala 113 a 118. Mas, em virtude do tempo de aula, que já tinha extrapolado, a docente convida os estudantes a, mais uma vez, retomarem a atenção para os elementos da construção composicional e do estilo do gênero, como podemos observar no seguinte fragmento do turno de fala 131: “Então, amores saindo um pouco do campo da discussão *da obra em si* é, eu quero que vocês se apeguem ao gênero, à estrutura, né?”. Aqui, observamos que a docente segrega os elementos que compõem o gênero do discurso, pedindo que os alunos foquem na estrutura e no estilo, com a finalidade de que eles compreendam sua construção composicional e, posteriormente, possam sugerir/elaborar uma proposta de estrutura para o *booktube* a ser produzido por eles. É evidente que os alunos estavam mais interessados em debater sobre as questões polêmicas envolvendo a obra, mas, quando a professora pediu que eles focassem nas questões voltadas para a construção composicional e o estilo dos *booktubes*, conseqüentemente, o modo como eles leem essas produções pode se modificar. Portanto, quando o foco dos estudantes se volta para os elementos da construção e do estilo do gênero, isso pode refletir nos *booktubes* produzidos por eles, uma vez que, em maior ou menor grau, sofrerão influência da construção composicional e do estilo adotados por essas *booktubers*.

Os fragmentos apresentados acima comprovam a teoria bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso, em que Bakhtin (2016) postula que os três elementos que compõem os gêneros discursivos são o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo e que eles são indissociáveis uns dos outros, pois os conteúdos temáticos dos enunciados só podem ser tratados a partir de uma construção composicional e de um estilo específico do sujeito e do gênero.

Em virtude do tempo, a professora encerrou a aula com uma apresentação da definição de *booktube* para os estudantes participantes da pesquisa e solicitando que eles respondessem a

um questionário no *Google Forms*, com o intuito de observar se eles notaram a relação existente entre os gêneros *booktube* e *resenha*. Esse questionário continha seis questões, a saber:

- Na sua opinião os *booktubes* foram criados com qual finalidade?
- Você conhece algum outro gênero que tenha função comunicativa similar ao *booktube*? Se sim, qual?
- Quais linguagens podem ser visualizadas nessas produções?
- Qual estilo de linguagem deve ser utilizado no *booktube*?
- Quais tipologias textuais podem ser verificadas nos *booktubes* assistidos?
- Você acredita que é necessário planejamento antes de produzir um *booktube*?

Essas questões foram discutidas no encontro seguinte, já que os 50 minutos de aula não foram suficientes para elucidar um pouco mais o gênero *booktube*. A partir da interação com os estudantes, retomamos oralmente alguns desses questionamentos e os discutimos, como pode ser visto na transcrição a seguir<sup>90</sup>.

**94. Dayana:** Vou ser bem breve aqui. Na última aula, eu já tava com o tempo avançado e eu falei muito rápido pra vocês sobre o que era o *Booktube*. E aí eu falei pra vocês que *Booktube* é uma palavra de origem americana, que se trata da junção do termo *book* e do sufixo *tube* que vem de YouTube. **95. 95. J. C.:** Acho tão chique quando você fala sufixo “*tube*” ... mas prossiga.

**96. Dayana:** E aí, dentro desse fenômeno, dentro da plataforma YouTube, criou-se uma comunidade de *Booktubers*, que são as pessoas que vocês viram aí, né? Que gravam, editam, postam, produzem seus próprios materiais. Beleza? Então, esse nicho de pessoas aí começou a ganhar visibilidade aqui no Brasil, mas ainda não tem muito público. (...)

[...]

**102. Dayana:** Aí quando eu perguntei pra vocês, no último questionário da última aula... Eu perguntei se vocês tinham percebido alguma relação do *Booktube* com outro gênero. Me parece que apenas um de vocês me falaram da resenha. Um falou do *Bookinstagram*. E os outros falaram que não... nunca tinham percebido. Que o *Booktube* não parece com nenhum outro gênero. Na realidade, ele tem essa semelhança com a resenha

**103. J. C.:** Já ia falar que ele se encaixa muito na resenha. Até porque muitos utilizam a resenha pra fazer o *Booktube*, né?

**104. Dayana:** E qual é a diferença?

**105. A. C.:** Resenha é mais uma conversa informal, onde você apresenta o que você entendeu do livro. Uma coisa básica, uma coisa simples. Já no *Booktube*

---

<sup>90</sup> Para incentivar a reflexão independente dos alunos, indicamos antecipar as perguntas antes de iniciar discussões em grupo. Essa estratégia pode ajudar a evitar que as opiniões dos colegas influenciem as respostas individuais. Além disso, uma abordagem mista – em que as perguntas são apresentadas inicialmente seguidas de uma discussão em grupo – pode proporcionar um equilíbrio entre a reflexão pessoal e a colaboração coletiva, enriquecendo o aprendizado. Essa foi uma questão que repensamos após a análise dos nossos dados, por isso sugerimos essa modificação para aprimorar a sequência didática desenvolvida.

you apresenta de uma forma mais complexa. Explicando também, trazendo curiosidades, falando sobre a sua visão pessoal sobre a vida do autor, enfim...

**106. Dayana:** Vocês acham que é a estrutura que muda ou a forma de / ...

**107. J. C.:** A estrutura

**108. J. A.:** Também acho que a estrutura, porque tipo assim primeiro que pra você fazer um *Booktube* você tem que planejar BASTANTE pra fazer um *Booktube*. Tem que ter etapas, né? São etapas o *Booktube*. Além disso, eu também acho que.../ Na minha opinião a principal diferença é que por exemplo, pra mim, que eu aprendo mais ouvindo do que lendo, o *Booktube* é uma revolução.

Iniciamos essa aula retomando questões do questionário. Em relação à primeira pergunta, “Na sua opinião os *booktubes* foram criados com qual finalidade?”, sistematizamos a resposta, apresentando para os estudantes a etimologia do termo *booktube*, bem como a sua função social. Em seguida, discutimos o segundo questionamento: “Você conhece algum outro gênero que tenha função comunicativa similar ao *booktube*? Se sim, qual?”. Nesse momento, comentamos que apenas um dos participantes mencionou uma reelaboração do gênero, o *bookinstagram*, e os demais sequer citaram qualquer outro gênero. No entanto, fizemos uma intervenção e comentamos com os estudantes que há relação do *booktube* com o gênero escrito resenha. Com isso, o estudante J. C. prontamente percebeu essa associação, embora não a tenha observado no primeiro momento de entendimento do gênero.

A partir dos questionamentos seguintes – “Quais linguagens podem ser visualizadas nessas produções?” e “Qual estilo de linguagem deve ser utilizada no *booktube*?” –, perguntamos aos estudantes qual seria a diferença entre a resenha e o *booktube*, no turno de fala 104. O estudante J. C., no turno de fala 105, observa que a resenha é uma conversa informal, em que se apresenta o que você entendeu do livro de uma maneira mais simples, enquanto o *booktube* é compreendido como um gênero mais complexo, pelo fato de trazer curiosidades, opiniões pessoais sobre a vida do autor, por exemplo. Observamos que o estudante se equivoca quando menciona que a resenha é um uma conversa informal, já que esse gênero é essencialmente escrito conforme a norma padrão da língua. Contudo, a intuição sinaliza o que muitos alunos podem sentir em relação à diferença entre esses gêneros: a resenha escrita, apesar de seguir normas mais rígidas, pode parecer menos acessível e mais formal do que o *booktube*, que permite uma apresentação mais dinâmica e pessoal. Essa percepção é importante, pois reflete como os diferentes formatos podem impactar a forma como os alunos se conectam com o conteúdo. É interessante notar que, embora a resenha tenha uma estrutura definida e um tom mais acadêmico, o *booktube* se beneficia da informalidade e da expressividade, características que podem facilitar a comunicação e o engajamento do público. Essa diferença de abordagem pode ser um ponto de partida para discutir como as linguagens se adaptam aos meios e ao

público-alvo. Além disso, essa discussão revela a necessidade de trabalhar as definições e características dos gêneros discursivos de forma mais aprofundada. Os alunos devem ser incentivados a explorar não apenas as semelhanças e diferenças entre os gêneros, mas também a importância de cada um em contextos específicos. Isso pode levar a uma maior apreciação das nuances da linguagem e da comunicação.

Por fim, essa interação também ressalta a importância do *feedback* contínuo nas atividades em sala de aula. Ao permitir que os alunos compartilhem suas ideias e percepções, estamos não apenas promovendo um ambiente colaborativo, mas também ajudando-os a desenvolver um pensamento crítico sobre os gêneros textuais e suas funções na sociedade. Segundo Bakhtin (2016), são duas as categorizações dos gêneros do discurso: primários (simples) e secundários (complexo). Os *gêneros primários* são considerados como simples, pois eles nascem nas trocas verbais espontâneas que apresentam condições de comunicação discursiva mais imediatas e cotidianas, comuns à modalidade oral; enquanto os *gêneros secundários* são tidos como complexos, pois nascem das condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, em geral, na modalidade escrita, já que nela os gêneros precisam de uma elaboração mais cuidadosa. Segundo Bakhtin (2016), os gêneros secundários, em seu processo de formação, incorporam e reelaboram gêneros primários.

De acordo com o estudante J. C., no *booktube*, a apreciação valorativa da obra se apresenta de uma forma mais complexa no *booktube*, em relação à resenha. Nas palavras dele, no turno de fala 105, “Resenha é [...] uma coisa básica, uma coisa simples. [...] Já no *booktube* você apresenta de uma forma mais complexa. Explicando também, trazendo curiosidades, falando sobre a sua visão pessoal sobre a vida do autor, enfim...”. Se, para algumas pessoas, a resenha escrita é considerada um gênero discursivo complexo, pois exige a consolidação de conhecimentos linguísticos durante as fases de planejamento, produção e revisão do texto, para esse estudante, ela é vista como mais simples que o *booktube*. Acreditamos que, pelo fato de o estudante citar elementos que diferenciam o *booktube* da resenha – curiosidades, vida e obra do autor, por exemplo – o seu posicionamento tenha relação com o entendimento de que a construção composicional e os elementos multimodais que fazem parte desse tipo de produção possam ser mais trabalhosas, pois o *booktube* vai além de simplesmente “apresentar o livro”, como ele afirma nesse mesmo turno de fala.

Nesse sentido, observando a caracterização de Bakhtin (2016) a respeito da classificação dos gêneros do discurso em primários e secundários, sentimos a necessidade de incluir nela uma terceira classificação: gêneros hipertextuais, que atendam ao contexto das TDIC, pois:

- i) Nascem de um contexto cultural digital;
- ii) Admitem elementos multimodais;
- iii) Incorporam e reelaboram não apenas gêneros secundários, mas também gêneros primários.

Em relação ao questionamento “*Você acredita que é necessário planejamento antes de produzir um booktube?*”, no turno de fala 108, observamos que um dos estudantes, que tem mais habilidade com textos orais do que com textos escritos<sup>91</sup>, salienta: “[...] *pra você fazer um Booktube você tem que planejar BASTA::Nte pra fazer um Booktube. Tem que ter etapas, né? São etapas o Booktube. Além disso, eu também acho que.../ Na minha opinião a principal diferença é que por exemplo, pra mim, que eu aprendo mais ouvindo do que lendo, o Booktube é uma revolução*”.

Em relação ao ensino da oralidade em sala de aula, Galdino (2020) menciona que pouco ou quase não é construído na mesma proporção que o ensino da escrita, já que muitos professores entendem o oral como algo assistemático e difícil de se trabalhar, de modo que, nesse âmbito, a fala limita-se à conversa, respostas didáticas e/ou à contação de pequenas histórias. No tocante ao eixo oralidade, Dolz e Schneuwly (2004, p. 149) afirmam que

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. O comprometimento e a continuidade para um processo envolvente e desafiador, nesse sentido, leva a escola, na área de língua portuguesa, a organizar meios para que os alunos se desenvolvam nas suas relações discursivas, na interação com o outro e em situações que os levem a perceber a importância, o alcance e as possibilidades de linguagem.

Vale ressaltar que, de acordo com a BNCC, o tratamento das práticas orais abarca não somente a compreensão de textos orais, mas também a produção de tais textos; ou seja, os alunos devem também estar aptos a “Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (Brasil, 2018, p. 79). Nesse sentido, acreditamos no potencial do gênero *booktube* para o desenvolvimento de competências relativas à oralidade. Nesse contexto, acrescentamos que já prevíamos um momento específico

---

<sup>91</sup> Realizamos tal afirmação porque o referido estudante tem sido aluno da professora pesquisadora desde o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que a permite colecionar experiências e evidências sobre as aprendizagens dele.

para o planejamento do *booktube* a ser produzido pelos estudantes, dentro da sequência didática proposta.

No decorrer da aula, discutimos sobre o próximo questionamento, “Quais tipologias textuais podem ser verificadas nos *booktubes* assistidos?”, em relação ao qual a fala do aluno J. C., no turno 118, nos chamou a atenção. Vejamos:

**102. Dayana:** Gostei, J. C. Você é mais da oralidade, sempre foi. Você nunca gostou muito de escrever. Mas você acha que talvez o *Booktube* não necessite de um planejamento escrito? Ou você acha que sai de qualquer jeito?

**103. A. C.:** Necessita de um planejamento escrito.

**104. Dayana:** Tipo o jornal na televisão? Vocês acham que eles falam o que está em mente ou eles têm um planejamento?

**105. J. C.:** Não, no jornal eles falam o que está aparecendo pra eles ali no momento...

**106. Dayana:** Um teleprompt? ((internet trava)) Sim, J. C., pode falar...

[...]

**118. J. C.:** (...) O *Booktube*, ele é um sistema de aprendizagem é um novo sistema que ajuda no ensino e na fixação na leitura de algum livro. Por exemplo, você não é muito da leitura, você gosta mais de ouvir, então procure um *Booktube* lá no youtube que você vai ouvir coisas reais, não só sua opinião, mas você vai ouvir a história sendo contada, resumida, envolve um processo, muitas coisas...

[...]

**124. J. A.:** Agora, é o que eu disse... / para mim é a principal diferença que eu disse, mas tem uma coisa muito importante no *Booktube*, que não tem na *resenha*, que é o detalhe. No *Booktube*, você é detalhista, com a intenção de você .../ eu vou falar agredir, mas não agredir, você entendeu?

**125. Dayana:** Tocar, tocar...

**126. J. A.:** É com a intenção de chocar o leitor, chocar o cara que está te assistindo.

**127. Dayana:** Dar mais visibilidade, talvez? Dar mais.../ Fazer a pessoa sentir mais aquilo que está sendo descrito?

**128. J. A.:** Principalmente porque, hoje em dia, você prefere entrar no youtube, assistir um comediante, ou ligar no jornal? Sei lá... Vamos pegar outra coisa, porque ainda tem muita gente que liga no jornal. Abrir uma folha de papel, aquele jornal de papel bem antigo, que ainda existe, mas vamos concordar aqui, né? / Você prefere ler uma resenha dali ou você quer saber sobre um tema muito importante... Seja Os 300 de Esparta... Você prefere abrir um *Booktube* e tá a pessoa lá: “ah os espartanos eram muito...” E a pessoa te envolve, ela tem emoção... Você não precisa criar emoção.

**129. J. C.:** Eu tenho resumo sobre o que é esparta... Foi eu e tu que fez J. A., você lembra?

**130. J. A.:** Lembro.

**131. Dayana:** Por isso eu dei o / o ...

**132. Dayana:** J. C., seria o poder da entonação, da empolgação, do elementos visuais né?

Vimos, no turno de fala 118, que o estudante J. C. define o *booktube* como “(...) um sistema de aprendizagem [ou melhor] um novo sistema que ajuda no ensino e na fixação da

leitura de algum livro”. Logo em seguida, no turno de fala 124, ele o caracteriza como sendo um gênero mais “detalhista” que a resenha. Nas palavras do aluno J. C.: “tem uma coisa muito importante no *Booktube*, que não tem na *resenha*, que é o detalhe. No *Booktube*, você é detalhista”. A tomada de posição desse estudante revela a sua ideologia em relação a esse gênero. Diante dela, considerando que a tipologia descritiva faz parte tanto do gênero resenha quanto do gênero *booktube*, podemos conjecturar que a escolha do termo “detalhista” feita pelo estudante está mais relacionada com a variedade de recursos multimodais que aparecem nos *booktubes* assistidos e pesquisados por ele e que, por sua vez, chamam a atenção do público jovem. Com isso, mais uma vez, constatamos a percepção dos estudantes acerca da multimodalidade que constitui o *booktube*.

Além disso, no turno de fala 128, observamos que o estudante J. A. explicita sua preferência por gêneros advindos das tecnologias digitais, suportados na plataforma *YouTube*, quando ele interroga: “(...) hoje em dia, você prefere entrar no youtube, assistir um comediante, ou (...) abrir uma folha de papel, aquele jornal de papel bem antigo, que ainda existe, mas vamos concordar aqui, né?”. Falas como essa indiciam a necessidade de que os gêneros discursivos do ambiente digital integrem o currículo do ensino de línguas como ferramentas de práticas de leitura, escrita e produção de textos, conforme postula a BNCC (Brasil, 2018).

Dito isso, na próxima seção, analisamos o processo de elaboração dos *booktubes* pelos estudantes, após a familiarização dos alunos com o gênero.

### **6.3 Terceira fase: Organizando a elaboração do gênero *booktube* no contexto das práticas escolares**

Nesta seção, comentamos sobre a próxima etapa da sequência didática: a *Produção inicial*. Nessa fase, propusemos aos estudantes que eles se subdividissem em duplas, por afinidade, a fim de realizarem a sua primeira versão da produção do gênero *booktube*, a partir do esboço geral desse gênero. Apesar de seis alunos terem aceitado participar da pesquisa, dois deles não tinham participado de nenhum dos encontros até então. Mesmo assim, tínhamos a expectativa de que esses dois estudantes estivessem presentes no encontro para a produção inicial do *booktube* e se juntassem aos demais integrantes de suas duplas; no entanto, apenas

um deles apareceu, pouco tempo depois de a reunião ter iniciado<sup>92</sup>. Por isso, a atividade que previa a formação de três duplas ocorreu por meio da formação de um trio e uma dupla.

Os excertos abaixo mostram as falas da professora (re)orientando a organização dos estudantes para a execução do planejamento para a produção inicial do *booktube*.

**136. Dayana:** (...) O que eu vou fazer? Eu vou colocar um grupo aí, C. M., G. S. e J. C. junto hoje, pra vocês três construírem isso. Vocês podem fazer, no caso, quem tá gravando a tela? A. C. A. C., pode abrir um Word e ir digitando as anotações dele junto com J. A. E J. C. também, que tá gravando a tela, pode abrir um Word e fazer as anotações no Word. Ou vocês podem simplesmente discutir, utilizando o quadro [da plataforma Moodle], que vocês vão ter esse acesso ao quadro. Pode usar caderno... O que eu quero que vocês façam hoje? Vocês vão planejar agora as ações do *Booktube* que vocês vão produzir./ Eu tô (re)conversando aqui, C. M., pra mudar as duplas. G. S. ficar com o J. C. e você com o S. M. / S. M. retorna amanhã, porque ele tá em viagem. Mas dá pra vocês três trabalharem juntos, pensando aí esse planejamento. E depois você decide a dupla, se for ficar mesmo você e S. M. ou J. C. Aí fica a critério de vocês. Hoje vocês discutem o planejamento do *booktube* entre vocês três. Então eu vou separar vocês em grupo na plataforma. (...) E aí hoje é isso que vocês vão fazer. Planejar as ações, quem vai fazer o quê. Como vocês falaram aqui, o que precisa ter em um *booktube*, quais são as etapas. Hoje é só esse planejamento. Tendo esse planejamento pronto e mandando pra mim, seja por foto ou arquivo e tendo as gravações. Só vocês colocarem nas etapas, primeiro passo, escrever o roteiro, segundo passo, vocês vão criar isto aí: o roteiro do *booktube* que vocês vão produzir. Combinado? Então agora eu vou dividir aqui as salas. Alguma dúvida? De todo modo eu vou entrar nas salas, viu? E eu vou estar entrando na sala o tempo inteiro.

**137. J. C.:** De quanto tempo?

**138. Dayana:** Ó, eu deixei aqui 60 minutos. Mas, se encerrar o tempo, aí volta todo mundo na sala. Se não encerrar, eu estou aqui, vou estar conversando com vocês, estou gravando na tela, e eu vou estar indo e vindo. Eu entro numa sala e entro na outra, e acompanho como se eu estivesse em sala, passeando em sala, conversando com vocês, entendeu? Vocês vão ver que é uma ferramenta bem legal. Então eu vou dividir, e vai aparecer uma tela pra vocês aceitarem ir pra essa outra tela, tá bom?/ J. C. e A. C., minhas gravações. Beijo. / ((a professora realiza a separação dos estudantes por sala na plataforma digital do Moodle))

Como se pode observar, na ocasião, organizamos os estudantes J. C., C. M. e G. S. na sala de aula virtual de número 1 e os estudantes J. A. e A. C. na sala de aula virtual de número 2. Esses estudantes foram orientados a escreverem um roteiro para a elaboração do *booktube*. Nossa expectativa era que eles produzissem um esboço geral do passo a passo das ações a serem

---

<sup>92</sup> A justificativa apresentada pelo aluno que se atrasou foi o fato de estar em viagem a passeio na praia. O estudante que não compareceu, por sua vez, alegou ter se esquecido da aula e marcado uma consulta médica no mesmo horário do encontro.

executadas, bem como a divisão de funções entre os estudantes. Para ratificar essa orientação, entramos algumas vezes em cada sala virtual para conduzir a atividade e auxiliá-los nessa tarefa.

Nesse momento, os estudantes ficaram bastante à vontade e, por isso, muitos diálogos foram estabelecidos, envolvendo não apenas questões sobre a organização do *booktube*, mas também assuntos pessoais. Por isso, selecionamos somente as falas que dialogassem com o objetivo final da terceira fase e o objeto desse estudo, ou seja, as falas que nos ajudassem a verificar como acontece o processo de textualização do gênero *booktube*.

Apesar de termos explicado a proposta da atividade antes de ativar as salas de aula individuais para o trabalho em dupla/trio, observamos que os estudantes permaneceram com dúvidas. Em vista disso, como podemos visualizar nos turnos de fala dos grupos, foi necessário realizarmos algumas intervenções, a fim de melhor orientar os estudantes nessa atividade.

#### **SALA DE AULA VIRTUAL Nº1**

**175. J. C.:** No problem. Tá me ouvindo, então, de boa, né? Ela [a professora] falou que era para a gente pesquisar a estrutura, tipo assim, pra como montar um *booktube*. É mais ou menos isso.

**176. C. M.:** Ah, sim, sim.

**177. J. C.:** Aí eu vou compartilhar minha tela pra gente ir pesquisando algumas coisas, tá bom? Mas aí, se vocês também quiserem pesquisar, fica a critério de vocês, tá certo?

**178. G. S.:** Tá certo, João.

**179. J. C.:** Pronto. Eu vou dar uma pesquisada no Google, eu tenho alguns rascunhos aqui. E se vocês quiserem que eu falasse, ó, alguns rascunhos.

**180. Dayana:** Oi, João.

**181. J. C.:** Oi.

**182. Dayana:** Eu vou entrar aqui, intervir um pouquinho. Na verdade, vocês vão criar, planejar o passo a passo do *booktube* que vocês vão criar a partir de amanhã, entendeu? Então o primeiro passo a fazer vai ser o quê? E o segundo? E o terceiro? Aí na medida que vocês vão planejando, vocês vão anotando, entendeu? Então, na verdade, é o planejamento de ações de produção do *booktube* que vocês vão criar. Viu? Você pode fazer anotação em word, no caderno e me manda imagem... como ficar melhor pra vocês. Mas vocês vão bolar ... entendeu?

#### **SALA DE AULA VIRTUAL Nº 2**

**69. A. C.:** [...] A gente tem que começar com essa parte, a gente precisa focar sobre isso./ Mas enquanto a gente não está pensando sobre isso, bora tentar fazer um desenvolvimento legal, sabe? Como a gente vai começar a abordar o livro, esse tipo de coisa.

**70. J. A.:** Vamos dar uma discorrída aí no livro, dar uma secada nele para ver se a gente consegue...

**71. Dayana:** Onde está o primeiro, segundo e terceiro passo? ((a professor intervém após observar o que os alunos tinham começado escrever no quadro branco))

**72. A. C.:** Dayana, você está falando do que, Dayana?

**73. J. A.:** Tomei um pouquinho aqui seu negócio.

**74. Dayana:** A. C., eu digo assim, executa o plano assim, primeiro passo, fazer tal, tal coisa: o que vai fazer e quem vai fazer? Segundo passo, tal coisa, quem vai fazer? Porque amanhã vocês já começam a produzir mesmo, hoje é o planejamento, amanhã é a ação. Aí vocês vão enviar pra mim hoje esse planejamento que vocês fizeram agora juntos, entendeu?

**75. A. C.:** Entendi.

Na sala de aula virtual nº 1, o estudante J. C. tinha compreendido, inicialmente, que a proposta da atividade da terceira fase da sequência didática consistia em pesquisar um modelo de estrutura para o *booktube*. Entretanto, o estudante equivocou-se nessa interpretação, pois a construção composicional desse gênero já havia sido apresentada a eles anteriormente, quando a professora exibiu os *booktubes* e, em seguida, discutiu em sala sobre os aspectos relativamente estáveis da estrutura e do estilo desse gênero.

Na sala de aula virtual nº 2, por sua vez, os estudantes J. A. e A. C. entenderam que deveriam começar organizando os diálogos do *script* do *booktube* a ser gravado. Inicialmente, eles se mostraram confusos quanto ao modo como iniciariam o vídeo e chegaram a nomear a saudação como introdução, mas, depois, optaram por tentar iniciar a atividade discorrendo sobre aspectos relativos ao desenvolvimento da obra a ser discutida. Nas palavras do aluno J. A., eles deveriam “... dar uma discorrida aí no livro, dar uma secada<sup>93</sup> nele para ver se a gente consegue...”, a fim de identificar os aspectos mais relevantes a serem abordados no *booktube*.

Diante disso, foi necessário que fizéssemos intervenções em ambas as salas de aula, a fim de melhor orientar os estudantes a respeito do que deveria ser feito. Assim, no turno de fala 182 da sala de aula virtual nº 1 e nos turnos de números 70 e 73, na sala de aula virtual nº 2, instruímos que organizassem um passo a passo de ações para guiar a produção do seu *booktube* e que fizessem uma divisão de tarefas entre si. No entanto, verificamos que os estudantes não realizaram essa divisão, já que ficou acordado entre eles que apenas uma pessoa – aquela que tinha mais afinidade com as práticas de linguagem oral – deveria realizar a gravação do *booktube*.

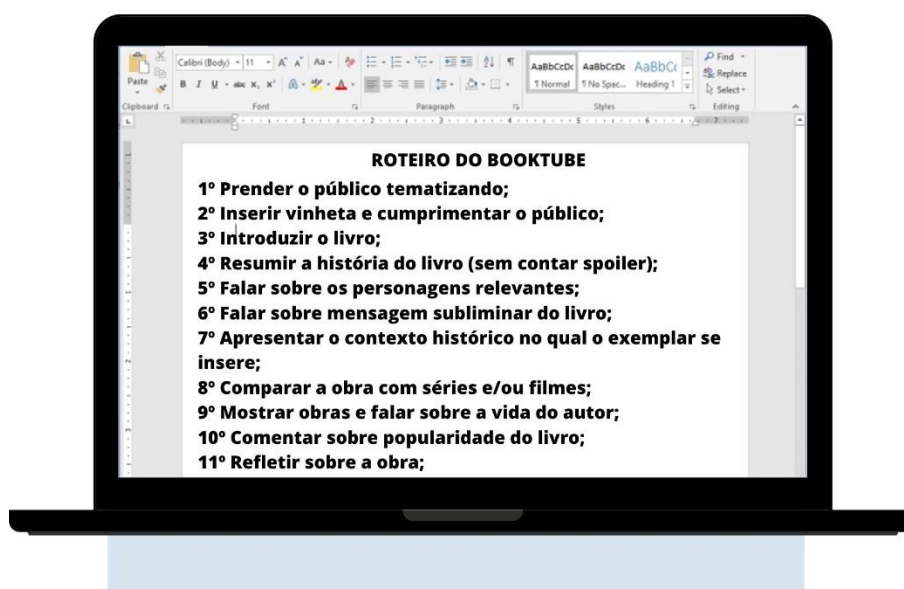
Assim, eles se juntaram apenas para pensar no roteiro do gênero, mas o processo de gravação configurou-se como uma tarefa individual, à qual nem a professora nem os colegas tiveram acesso, já que o contexto pandêmico nos impediu de realizar encontros presenciais. A seguir, nas figuras 15 e 16, apresentamos o resultado do planejamento organizado pela dupla e pelo trio de estudantes no processador de texto *Microsoft Word*, obtido por meio do

---

<sup>93</sup> Não encontramos o sentido desse termo, no sentido empregado pelo estudante, em nenhum dicionário virtual. Mas compreendemos que “dar uma secada”, nesse contexto, significa explorar a obra.

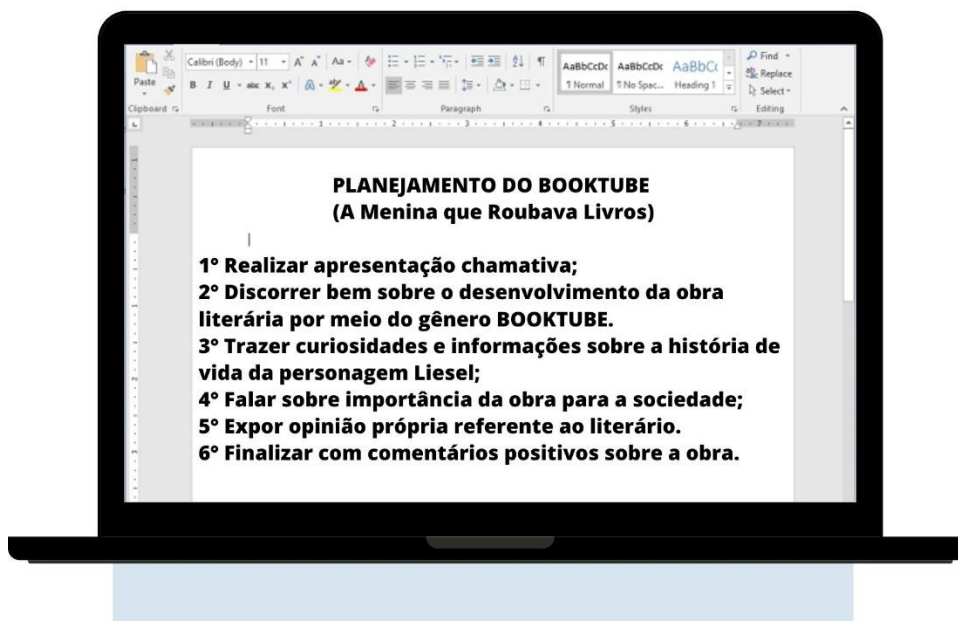
espelhamento de tela do computador de um deles para os demais participantes que também acessavam a sala de aula virtual síncrona disponível na plataforma digital *Moodle*.

**Figura 15** – Roteiro de *booktube* apresentado à professora pelo trio de estudantes da sala de aula nº 1



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 16** – Roteiro de *booktube* apresentado à professora pela dupla de estudantes da sala de aula nº 2



Fonte: Elaboração própria (2023)

As figuras 15 e 16 mostram a construção composicional do *booktube* planejado pelos estudantes das salas de aula virtuais de números 1 e 2. Ao analisar o roteiro elaborado, bem como as negociações realizadas entre os estudantes para realizar essa tarefa, identificamos a presença de elementos comuns aos que apresentamos no quadro 5 desta tese, em que descrevemos a construção composicional da produção audiovisual dos *booktubes* sobre *O Mágico de Oz* e *Peter Pan* dos canais Leitura de Deni e Literature-se. No quadro 6, sistematizamos as correspondências estruturais entre o roteiro dos estudantes e os *booktubes* apresentados na fundamentação teórica.

**Quadro 5** – Construção composicional dos roteiros de *booktubes* dos estudantes

CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL CONFORME ROTEIRO DOS ESTUDANTES		CORRESPONDÊNCIAS COM A CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DOS <i>BOOKTUBES</i> APRESENTADOS NA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Roteiro feito pelo trio	Roteiro feito pela dupla	
Prender o público tematizando.		Encenação.
Inserir vinheta e cumprimentar o público.	Realizar apresentação chamativa.	Apresentação pessoal.
Introduzir o livro.		Apresentação da obra.
Resumir a história do livro; Falar sobre os personagens relevantes.	Discorrer bem sobre o desenvolvimento da obra literária por meio do gênero <i>booktube</i> ; Trazer curiosidades e informações sobre a história de vida da personagem Liesel.	Sumarização da obra lida.
Falar sobre mensagem subliminar do livro; Apresentar o contexto no qual o exemplar da obra se insere; Comparar a obra com séries e/ou filmes; Mostrar obras e falar sobre a vida do autor.	Falar sobre a importância da obra para a sociedade	Curiosidades sobre a obra e/ou autor.
Comentar sobre a popularidade do livro; Refletir sobre a obra.	Expor opinião referente ao literário; Finalizar com comentários positivos da obra.	Avaliação da obra lida

Fonte: Dados da pesquisa

Diante do exposto, com base no roteiro construído pelos estudantes da sala de aula nº 1 e da sala de aula nº 2, realizamos a intersecção do conjunto de elementos necessários para compor a construção composicional do gênero *booktube*, com base no roteiro idealizado por eles, e chegamos à sistematização de que o *booktube* é um gênero discursivo formado por quatro elementos essenciais, a saber:

- 1) Apresentação pessoal e/ou do canal no Youtube;
- 2) Sumarização da obra lida;
- 3) Curiosidades sobre a obra e/ou autor;
- 4) Avaliação da obra lida.

Desse modo, compreendemos que esses estudantes apresentaram, já na produção inicial, um conhecimento sobre a construção composicional do *booktube*, demonstrada por Ayres, Pereira e Azevedo (2021, p. 398), em que essas autoras constatarem cinco elementos, que se repetem nas produções de três *booktubes* analisados, a saber, “(1) vinhetas estáticas ou em movimento para apresentar o título do canal ou da obra *booktubializada*; (2) apresentação pessoal/do canal; (3) sumarização da obra; (4) avaliação da obra lida; e (5) despedida”. Vale ressaltar, ainda, que os estudantes participantes da pesquisa, ao elaborarem o roteiro do *booktube* a ser produzido, modelam a construção composicional desse gênero refletindo suas individualidades.

Como vemos, a construção composicional do *booktube* muito se assemelha à do gênero resenha, que normalmente possui a seguinte estrutura, conforme estudos de Motta-Roth e Hendges (2010):

- 1) Apresentação;
- 2) Descrição;
- 3) Avaliação e/ou
- 4) (Não) recomendação.

No entanto, vale ressaltar que, embora o *booktube*, gênero discursivo do ambiente digital, contenha características similares ao gênero escrito resenha, ele é essencialmente multimodal e, por isso, pode apresentar variações de estilo com a presença de recursos multissemióticos, tais como a *Encenação e inserção de vinhetas*, componente apontado pelos estudantes da sala de aula nº 1. Outro elemento que se destaca na análise dos dados tem a ver com o estilo do nível de formalidade do gênero *booktube*. Observamos, na fala dos estudantes de ambas as salas de aula, a preocupação em chamar a atenção do público a partir de um início atrativo e de um nível de linguagem assertivo. Vejamos:

**SALA DE AULA Nº 1**

**280. C. M.:** E eu achei para mim uma frase para começar o vídeo. Eu realmente achei. Acabei de achar.

**281. J. C.:** Fala.

**282. C. M.:** É uma frase de Vitor Hugo: “Quando a ditadura é um fato, a revolução vira um direito”.

**283. J. C.:** Quando o quê?

**284. C. M.:** “Quando a ditadura é um fato, a revolução vira um direito”. ((*inaudível*)) Aí começou de uma forma tipo assim. “Vitor Hugo uma vez disse que quando a ditadura é um fato, a revolução vira um direito. Mas será que isso é verdade?”

**285. J. C.:** Cara, isso prende o público de uma forma inimaginável. Eu vou ver onde dá o plano de fundo nazista para ficar mais bonitinho. ((*realizando buscas no google*)) / Não. Não estou achando. Depois eu procuro. Mas pronto, a gente pode começar o vídeo. A primeira parte do vídeo, eu acho que seria: “Olá, galerinha”., “E aí, galera”., “E aí, galera”.... Eu acho que seria massa para começar o vídeo. Assim, depois de toda a introdução. O que vocês acham?

**286. J. C.:** E aí? Estão me ouvindo, gente?

**287. G. S.:** Oi, João. Repete. Está travando aqui.

**288. J. C.:** Assim, para começar o vídeo com “e aí, galera”.: o que vocês acham? Tudo massa. Bem baiano. Brincadeira ((*risos*)). Porque assim, a proposta. O que eu quis dizer e o que C. M. conseguiu fazer. Eu fui trazer aqui a frase. “Quando a ditadura é um fato, a revolução é um direito”. Aí vai ser no início do vídeo, que ela pode falar no dela lá. O nosso, G. S., vai ser diferente. Porque a gente não vai falar sobre revolução. Aqui não foram pessoas que revolucionaram. Foram pessoas que deixaram um legado. A Mala de Hana fala sobre legado. Já o de C. M. fala sobre revolução mesmo. Então, assim, depois de toda essa introdução. Aí a gente começa com “E aí, galera. Beleza? Tudo joia? Hoje nós vamos falar”.. Aí sempre.../ Ou eu vim.../ A gente tem que, sei lá, se entrosar mais com a audiência. *Porque “hoje eu vim falar” é algo muito, assim, jornal nacional.* / Tem alguma ideia aí, C. M.?

**289. G. S.:** Qualquer dia desse aí, se você quiser, na semana, a gente marca um dia pra resolver isso tudo. Como a gente vai fazer a chamada.

**290. J. C.:** E aí, C. M. você dá alguma ideia?

**291. G. S.:** Para resolver tudo hoje.

**292. J. C.:** De como introduz o livro.

**293. C. M.:** “Hoje eu vim falar” é bem formal mesmo. Só que nesse caso eu acho que o formal funcionaria até.

**294. J. C.:** Funcionaria?

**295. C. M.:** Funcionaria, mas é sempre bom dar uma pesquisada maior.

**296. J. C.:** Pronto./ Gente, eu sou péssimo pra essas coisas ((*realiza buscas no google com as palavras chave “como introduzir uma conversa*))

**297. G. S.:** Tá.

**298. J. C.:** (...) Tive uma ideia: que tal ao invés da gente, tipo, falar assim: “Hoje eu vim falar sobre o livro *A Mala de Hana*”., aí, tipo assim, já começa... “Você já ouviu falar sobre...” / “Você já ouviu falar sobre Hana? A menina nazista?” / Peraí, deixa eu criar alguma coisa aqui. “Você já ouviu falar sobre a mala misteriosa preta?”/ Já começaria, né, introduzindo. / “Então, véi, eu descobri um negócio massa. Eu li um livro chamado *A Mala de Hana*. E lá eu encontrei uma japonesa chamada Fumiko. Ela descobriu a tão famosa mala preta: *A Mala de Hana*. E aí, mano, ela começou a pesquisar lá, véi. E ela descobriu a história da menina. Tudo detalhado. E a história da menina vai começar assim”. Aí vai: “Hana ...”. Aí a gente pode introduzir a história assim. Fica massa, não fica? Fica?

**299. G. S.:** Gostei, gostei.

**300. J. C.:** Eu acho que eu fui muito informal. Mas.../ Aí, por exemplo, com C. M., ela vai ser A Revolução dos Bichos.

**301. 301. G. S.:** Então assim, João, é... Não sei se vale. “Fala, galera, e você que tá aí do outro lado da telinha? Já ouviu falar no livro *A Mala de Hana*?” Tipo assim. Desse mesmo jeito que você falou.

**302. J. C.:** Pronto.

**303. G. S.:** “E você que tá aí do outro lado da telinha? Já ouviu falar no livro *A Mala de Hana*?” ... não sei o que lá e não sei o que lá e vai falando...

Como vimos, esse excerto mostra o diálogo entre os estudantes da sala de aula virtual nº 1 acerca de qual nível de linguagem e quais estratégias eles deveriam utilizar a fim de chamar a atenção do público. Considerando que esses jovens estudantes possuíam faixa etária entre 14 e 15 anos de idade, verificamos que eles cogitaram a possibilidade de iniciar o *booktube* com a expressão “Hoje eu vim falar...”, mas a consideraram muito formal e chegam a compará-la com uma fala de jornal, como observamos nas palavras do estudante J. C., no turno 288: “Porque “hoje eu vim falar” é algo muito, assim, jornal nacional”. De igual modo, a estudante C. M., no turno de fala 293, demonstra concordância com o colega J. C., mas defende que, no caso do gênero *booktube*, a formalidade também poderia funcionar.

Nesse sentido, acreditamos que o grau de formalidade de um *booktube* está diretamente ligado aos seus destinatários (público-alvo). Ratificamos, com base em Bakhtin (2016), que todo gênero discursivo é endereçado a alguém. O *booktube*, por exemplo, é um gênero discursivo endereçado ao nicho de pessoas interessadas em opiniões e resenhas literárias. No entanto, esse nicho pode ser ainda mais específico se considerarmos que a preferência literária das pessoas muda de acordo com sua faixa etária, por exemplo, bem como suas vivências. No contexto do âmbito escolar desta tese, estamos lidando com um público de adolescentes entre 14 e 15 anos de idade; logo, observamos que a escolha do grau de formalidade que melhor se enquadra é o informal, já que o uso de gírias faz parte da construção da identidade dos jovens.

Essa solução é apresentada pelo estudante J. C., no turno de fala 298, em que ele sugere um modelo de apresentação chamativo, a partir da leitura da obra *A Mala de Hana*: “(...) Tive uma ideia: que tal ao invés da gente, tipo, falar assim: ‘Hoje eu vim falar sobre o livro *A Mala de Hana*’... Aí, tipo assim, já começa: ‘Você já ouviu falar sobre...’ (...) ‘Então, véi, eu descobri um negócio *massa*’ (...) Aí a gente pode introduzir a história assim. Fica *massa*, não fica? Fica?”. Nesse excerto, vimos que o estudante utiliza o uso das expressões populares “véi” e “*massa*” e, depois, pergunta se os colegas aprovam. G. S. responde, no turno de fala 299, que gostou e reformula, no turno de fala 301, a ideia de J. C., porém mantendo as características do

nível de linguagem informal, como se pode ver em: “*Fala, galera*, e você que tá aí do outro lado da telinha? Já ouviu falar no livro *A Mala de Hana?*”, “Tipo assim. Desse mesmo jeito que você falou”. Com isso, observamos que a estudante C. M. manteve-se calada, mas não sabemos se por ela discordar no nível de linguagem empregado. Porém, os indícios apontam essa possibilidade, uma vez que ela havia cogitado que, na produção do *booktube*, também pudesse funcionar o nível de linguagem formal.

A proposta de J. C. e a resposta de G. S. revelam uma interessante dinâmica entre formalidade e informalidade na apresentação de conteúdos literários. O uso de expressões populares como “véi” e “massa” não apenas torna a apresentação mais acessível, mas também cria uma conexão mais próxima com o público. A interação social é evidente quando J. C. pergunta aos colegas se a ideia “fica massa”, promovendo um ambiente colaborativo. G. S., ao reformular a ideia, mantendo o tom informal, demonstra a apropriação do estilo pelo grupo, enriquecendo o debate sobre a apresentação. Essa problematização da formalidade *versus* informalidade permite aos alunos explorarem como diferentes estilos de comunicação impactam a recepção do material, desenvolvendo habilidades críticas essenciais no contexto acadêmico e social. Assim, o gênero textual cumpre sua função, ao incentivar os alunos a experimentarem abordagens estilísticas diversas, levando-os a refletir sobre a relação entre forma e conteúdo.

Averiguamos, ainda, que, na sala de aula nº 2, os estudantes tinham a mesma preocupação no que diz respeito à forma de iniciar o seu *booktube*.

#### **SALA DE AULA Nº 2**

**53. J. A.:** Tá, bora começar sério, aqui, agora. A gente vai falar sobre ((*inaudível*)) (...) Só que a gente precisa primeiro encontrar um bom início...

**54. A. C.:** E fazer uma boa introdução, alguma coisa que seja chamativa pra pregar a atenção do autor. / Porque assim, se a gente começa a fazer alguma coisa e tem aquela introdução Mer@&... A gente sabe que se o vídeo é bom, a gente sabe que ali a gente vai aprender. (...) Você entendeu, né? Você tem que chamar a pessoa de alguma forma. Tem que ser uma boa introdução, tem que ser alguma coisa legal, não pode ser um negócio escr&\$@. Tem que fazer direitinho, porque senão ninguém vai querer assistir. E aí que a gente entra com um problema.

**55. J. A.:** Um grande problema. / Por quê?

[...]

**61. A. C.:** Sim, porque tipo, é o início, sabe? É o principal pra você fazer algum vídeo pra internet./ Você tem que chamar a pessoa e prestar, e querer que ela fique ali./ Tem que ser um vídeo interessante, sabe?/ Não adianta desenvolver o vídeo na metade, você tem que fazer uma boa introdução.

**62. J. A.:** Eu acho que a gente deveria começar com algo, “*hoje eu vim falar sobre...*”

**63. A. C.:** Nossa, mas que introdução foda ... ((*ironicamente*))

[...]

**69. J. A.:** É porque não tem como introduzir bem “ A menina que roubava o livros”. Vai falar o quê? “Oi, holocaustinhos!” Não, porra, não pode. ((risos))

**70. A. C.:** Não são apenas estudantes, são pessoas no geral, todo mundo, todos aqueles que estejam interessados em saber sobre o livro./ Então, assim, fica meio difícil você introduzir assim e chamar a atenção de alguém em um vídeo./ A gente tem que começar com essa parte, a gente precisa focar sobre isso./ Mas enquanto a gente não está pensando sobre isso, bora tentar fazer um desenvolvimento legal, sabe? Como a gente vai começar a abordar o livro, esse tipo de coisa.

Assim, observamos que, para os estudantes A. C., assim como para J. C., G. S. e C. M., o uso da expressão “vim falar sobre” é algo muito formal, já que ele ironiza o colega J. A., no turno de fala 62, quando ele diz: “Nossa, mas que introdução [maravilhosa]<sup>94</sup> (...)”. Outro aspecto interessante encontra-se no turno de fala 70, em que o estudante A. C. considera difícil estabelecer um vocativo comum a todos os públicos, já que, na visão desse estudante, o *booktube* não é um gênero somente para estudantes, mas que alcança todas aquelas que se interessam por avaliações de um determinado livro. Ao nosso ver, questões como essa revelam o estilo do gênero, assim como o estilo individual de cada falante no ato de produção do *booktube*, conforme postula Bakhtin (2016), para quem o estilo do gênero pode ser abordado por duas perspectivas: a primeira, da individualidade do sujeito, em que se evidencia o estilo individual; e a segunda, que tem a ver com as práticas de linguagem em que a coletividade participa, garantindo a estabilidade do gênero e evidenciando o seu estilo. Assim, esses estudantes realizam escolhas estruturais para fazerem ecoar suas vontades discursivas e são essas escolhas que demarcam o terceiro elemento da tríade bakhtiniana, o estilo.

Na seção a seguir, mostramos as negociações realizadas pelos estudantes no processo de elaboração desse gênero.

#### **6.4 Quarta fase: as negociações estabelecidas pelos estudantes durante o processo de produção do gênero *booktube***

Nesta seção, discorreremos sobre a fase dos *Módulos*. Embora tenhamos dividido essa fase em quatro *Módulos*, essas ações não obedeceram a uma sequência linear, pois cada estudante e/ou dupla demandou intervenções em momentos distintos. Além disso, os sujeitos realizaram encontros em momentos extraclasse, os quais não tivemos como acompanhar,

---

<sup>94</sup> Substituímos a expressão popular de uma palavra de baixo calão, empregada pelo estudante, por uma expressão que obtivesse sentido similar.

devido ao contexto de ensino remoto. Nessa fase, dois estudantes, J. C. e C. M., idealizaram seus *booktubes* sozinhos, apesar de terem trabalhado em trio com o estudante G. S. na fase anterior, devido à ausência de sua dupla, S. M.

Os excertos a seguir registram os diversos episódios em que o estudante J. C. tentou desfazer a sua dupla com a estudante C. M. sem parecer deselegante ou deixar esse desejo muito evidente. No primeiro encontro, a referida estudante não esteve presente, pois havia se esquecido de que tinha um exame médico, e, no segundo encontro, chegou atrasada. O fragmento abaixo registra o momento, durante o segundo encontro, em que o estudante J. C. sonda se a colega havia realizado a leitura do livro *A Mala de Hana*, o qual ele pretendia *booktubializar*:

7. **J. C.:** Ô, C. M.
8. **C. M.:** Hum?
9. **J. C.:** Você começou a ler aquele lá *A Mala de Hana*?
10. **C. M.:** Ainda não tive tempo.

Como vimos, a estudante respondeu a J. C. que ainda não havia tido tempo suficiente para realizar a leitura, e esse assunto não se estende. A professora dá prosseguimento à aula, recapitulando o que foi feito no encontro anterior, bem como orientando sobre o que deveria ser feito naquele encontro. Ela ouve a apreciação valorativa da estudante C. M. sobre os livros indicados no projeto de leitura, como podemos ver no turno de fala 43:

43. **Dayana:** C. M., você quer fazer algum comentário dos livros que você leu? O que você achou dos livros? Pergunto, por que você e S. M. não estavam ontem.
44. **C. M.:** *A Menina que Roubava Livros*, eu vou assumir que eu não consegui terminar. Eu li até metade, mas não deu tempo, porque assim... Eu estava com muita coisa a fazer, muito ocupada, estava muito estressada. Mas eu pretendo terminar de ler, porque eu gostei. Eu gostei. E *A Revolução dos Bichos* é um livro bom, eu gostei.
45. **Dayana:** E *A Mala de Hana*, você chegou depois, não foi?<sup>95</sup>
46. **C. M.:** Sim, eu cheguei depois da *A Mala de Hana*.

Como vimos, assim como os demais estudantes, a estudante C. M. não concluiu a leitura de todas as obras indicadas pelo projeto de leitura. Segundo ela, a obra *A Menina que roubava livros* não foi concluída por conta do quantitativo de “coisas” a fazer, que estava afetando o seu emocional, gerando estresse, certamente por consequência da pandemia de

---

<sup>95</sup> Essa aluna havia sido transferida de uma escola para outra depois da primeira etapa do ano letivo.

covid-19, fenômeno que causou impacto na saúde mental de muitas pessoas mundialmente. Outra obra cuja leitura não foi feita por C. M. foi *A Mala de Hana*, porque ela havia sido transferida para essa escola com o projeto em andamento, na segunda etapa do ano letivo. Apesar disso, como podemos observar, no turno de fala 44, ela afirma que pretendia finalizar a leitura do primeiro livro, pois, até onde tinha lido, havia gostado. Do mesmo modo, a estudante também valida a leitura do livro *A Revolução dos Bichos*, revelando que também havia gostado de lê-lo.

Depois desse momento, quando houve a divisão para os trabalhos em dupla e em trio, o estudante J. C., mais uma vez, antes de começar a executar a atividade com os colegas, tentou negociar com C. M. a obra a ser *booktubializada*, bem como a própria formação das duplas. Ele depreendeu, com base no turno de fala 44 de C. M., que ela havia gostado mais da obra *A Revolução dos Bichos* e buscou persuadi-la, nos turnos de fala 183 e 185, a formar dupla com S. M. – o estudante que estava em viagem e ainda não havia participado de nenhum encontro –, a fim de *booktubializar* esse livro. Vejamos:

**183. J. C.:** Então C. M., antes da gente começar a adaptar e tal. Você gostou mais da obra *A Revolução dos Bichos*. Não foi isso? Você se identificou mais com essa obra, não foi?

**184. G. S.:** Oi, tá me vendo?

**185. J. C.:** Tô vendo. / Então C. M., aí... Day, vai lhe deixar com o S. M., tá certo? S. M. também vai ficar com *A Revolução dos Bichos*. Pode ser, C. M.?

**186. G. S.:** *A Mala de Hana*.

**187. J. C.:** Pera, G. S., me deixa terminar de falar com ela aqui.

**188. C. M.:** Eu de novo, achando a aqui com o meu microfone estava ligado. Disfarça de novo.

**189. J. C.:** Então.

**190. C. M.:** Por mim pode.

**191. J. C.:** Pode, né? Porque eu e G. S. a gente vai ficar com *A Mala de Hana*. G. S. se identificou também com a obra, então eu também me identifiquei. Então tá de boa, né?

**192. C. M.:** É, por mim tá tudo certo.

Observamos, então, a partir dos turnos de fala acima, que houve um conflito em relação à formação das duplas e à escolha da obra a ser *booktubializada*. Nesse contexto, a pessoa mais interessada em resolver essa divisão era o estudante J. C. Por isso, nos turnos de fala 183 e 185, ele faz inferências da fala de C. M., enunciada no turno de fala 44 (“Mas eu pretendo terminar de ler, porque eu gostei. Eu gostei. E *A Revolução dos Bichos* é um livro bom, eu gostei”). Percebemos isso pelo fato de que não há, nesse fragmento, nenhum indício de que C. M. tenha gostado mais de uma obra do que da outra. Assim, quando J. C. questiona: “Você gostou mais

da obra *A Revolução dos Bichos*, não foi isso? Você se identificou mais com essa obra, não foi?”, e logo em seguida decide: “Então C. M., aí... Day, vai lhe deixar com o S. M., tá certo? S. M. também vai ficar com *A Revolução dos Bichos*. Pode ser, C. M.?”, na verdade, ele está buscando convencê-la de que é melhor para ambos que ela busque outra dupla que possua os mesmos interesses que os dela. J. C. não abre espaço para ouvir o ponto de vista de C. M. sobre suas preferências. Ela, por sua vez, responde no turno de fala 190 que, por ela, está tudo bem.

Porém, J. C. insiste em justificar o porquê de sugerir essa troca, como mostra o turno de 191: “Porque eu e G. S. a gente vai ficar com *A Mala de Hana*. G. S. se identificou também com a obra, então eu também me identifiquei. Então tá de boa, né?”. Em seu comentário, ele fala por si e por G. S., sem acordo prévio, e desconsidera a escolha de S. M., que, apesar de estar ausente, já tinha pré-definido a sua dupla e a obra com que tinha interesse em trabalhar. Assim, observamos que, nesse momento, a postura autoritária assumida por J. C. refreia a intenção discursiva dos colegas C. M. e G. S., em relação ao que eles pensam e têm a dizer. Isso fica ainda mais evidente quando G. S. retifica que S. M. vai abordar *A Mala de Hana*, e não *A Revolução dos Bichos*, contrariamente ao que fora dito por J. C. no turno de fala 183; e, nesse contexto, J. C. pede que ele não o interrompa, de forma que ele finalize sua negociação com C.M, como podemos observar no turno de fala 185: “Pera, G. S., deixa eu terminar de falar com ela aqui”.

Ainda em relação à definição das duplas e das obras a serem *booktubializadas*, o estudante J. C. chama a atenção da professora pesquisadora para que defina logo “quem vai ficar com quem”, conforme evidencia o turno de fala 377. A professora sonda com o estudante G. S. se ele tem informações sobre as leituras realizadas pelo estudante S. M., que permanecia ausente nos encontros, já que G. S. matinha contato direto com esse estudante, e a informação obtida foi a de que S. M. havia concluído a leitura da obra *A Mala de Hana*. Como a professora já havia percebido o desinteresse de J. C. em formar dupla com C. M., ela cogitou a possibilidade de que C. M. fizesse a dupla com S. M., caso ele não se importasse, como podemos ver no turno de fala 385.

**377. J. C.:** Day, pra gente não fazer um planejamento falso, véi, que vai ficar muito estranho. Bora deixar já fixo. Tudo fixo. Quem é que vai ficar com quem.

**378. Dayana:** Ó... C. M. leu *A Revolução dos Bichos* e S. M., me parece que ele tinha leu... Ele leu também, não foi, G. S.?

**379. G. S.:** Leu, mas... Só que acho que não todo, ele leu todo *A Mala de Hana*.

**385. Dayana:** Pois é, eu acho que... Ficaria bom, eles dois, acho que daria certo./ C. M. também já tem um conhecimento bom de *booktube* aí. Então, tipo... S. M. já tem um costume de ler bastante. Então, acho que amanhã, quando eles dois se reunirem, não teria tanto problema, assim. / Só que eu precisaria conversar com ele, pra ver se ele aceita fazer com C. M., né?/ Que já estava certo vocês dois [G. S. e S. M.]/ Você tem problema em mudar de dupla, C. M.?

Então, C. M. respondeu, no turno de fala 390, que ela não teria problema em mudar de dupla. Mesmo assim, a fim de garantir que todos os participantes estivessem confortáveis, a professora pesquisadora cogitou a possibilidade de alguns desses estudantes trabalharem individualmente e, por isso, perguntou, no turno de fala 392, se C. M. teria problema em fazer o *booktube* sozinha, e, mais uma vez, ela respondeu que não há problema nisso. Então, a professora explica que, se não houvesse consenso na seleção dos livros pelas duplas, ela buscaria essa alternativa.

**390. Dayana:** Você importa mudar de dupla?

**391. C. M.:** Eu não tenho problema com mudar de dupla, não.

**392. Dayana:** Ah, e em fazer sozinha também, tem problema?

**393. C. M.:** Também não.

**394. Dayana:** Ah, por que eu tô perguntando isso? Porque se não houver consenso nos livros, aí a gente poderia pensar assim. / Mas aí, de antemão, esse planejamento, já dá para vocês terem uma ideia geral aí, né? Tipo assim, por exemplo, o primeiro passo vai ser o quê? Mesmo que seja obras diferentes, autores diferentes, J. C. dá para ter essa ideia aí para amanhã. E vocês já me mandarem isso hoje. / Agora, entendeu?

No final da aula, em vista dessa situação, a professora se dirige a J. C., ainda insegura sobre a melhor decisão, sugerindo que eles planejem juntos, mas que cada um produza o seu *booktube*, como podemos ver no turno de fala 497. Diante dessa sugestão, tanto J. C. quanto C. M. concordam em produzirem os seus *booktubes* sozinhos.

**497. Dayana:** Então, o que você vai fazer? Você vai salvar o arquivo e tal? / Eu acho que vai dar certo você e C. M., aí, não sei. / Ou será que... / Ou será que... [...] Talvez o que a gente pode fazer também é: você e C. M., que são bem... / Sei lá./ Você é descolado. C. M., apesar de ser tímida, já tem experiência com *bookinstagram*. O que vocês podem fazer? Vocês podem planejar as ações juntos. E cada um fazer, independente, seu próprio vídeo. Vocês vão compartilhando, conversando um com o outro, porque são livros diferentes, caso queiram. Ou trocar as duplas mesmo. E aí eu deixaria o G. S. e o S. M. juntos; e vocês dois juntos, mas independentes. Ao mesmo tempo, entende?

**498. J. C.:** Por mim, tá bom. O que você acha, C. M.?

**499. C. M.:** Sim, sim. Eu gostei da ideia.

**500. Dayana:** Então, vamos fazer o seguinte. J. C. e C. M., vocês vão conversando junto sobre o planejamento das ações. As ações, vocês vão estar sempre juntos. A diferença é que J. C. vai fazer seu vídeo e C. M., o dela. E aí vocês vão produzir roteiro junto, essas questões, juntos. Combinado?

**501. J. C.:** Excelente.

**502. Dayana:** Pronto. E aí eu deixo o S. M. com o G. S., como já estava. Vou conversar com ele para fazer isso. Ele caiu aqui...

Diante dos fatos, a professora pesquisadora observou uma relutância do estudante J. C. em fazer dupla com C. M., de modo que as vozes sociais – delimitadas ideologicamente – se refletem nas falas do estudante e são percebidas em constante tensão, apesar de isso não ocorrer de modo explícito. Não sabemos, certamente, quais delas ressoavam, mas desconfiamos que a resistência do estudante J. C. em fazer dupla com C. M. esconda um preconceito, que oprime a colega, por um ou mais motivos, dentre os quais apresentamos a seguir: (1) pelo fato de essa estudante não ter participado do primeiro encontro e chegado atrasada no segundo, já que J. C. é um estudante muito comprometido com suas atividades e sempre procura adiantar suas obrigações; (2) pelo fato de a estudante não ter lido a obra *A Mala de Hana* na íntegra e esse ser o livro com o qual J. C. tinha interesse em trabalhar; (3) pelo fato de C. M. ser uma menina tímida e novata na escola; ou (4) “simplesmente” por misoginia<sup>96</sup>.

Naquele momento, a professora pesquisadora, que esteve atenta aos enunciados e às vozes sociais presentes nas falas dos estudantes, buscou dialogar e – de maneira discreta, pacífica e empática – realizar ajustes, a fim de que todos os estudantes se sentissem confortáveis com suas duplas na execução da atividade, já que mudar a formação da dupla G. S. e S. M. por causa dos interesses sociopolíticos, ideológicos e culturais de J. C. não seria uma solução que beneficiaria a todos. Isso evidencia os inúmeros desafios que enfrentamos em sala de aula, pois, para além de questões de indisciplina e condições de trabalho, precisamos lidar com enunciados marcados por ideologias preconceituosas, que não podem ser naturalizadas.

Por consequência dessa divisão dos estudantes, a seguir, apresentamos as negociações estabelecidas por duas duplas de estudantes durante o processo de produção do *booktube*, as quais chamaremos de Dupla nº 1 (G. S. e S. M.) e Dupla nº 2 (A. C. e J. A.). Embora houvesse se firmado o acordo para que J. C. e C. M. planejassem juntos, na prática, isso não ocorreu, pois não houve iniciativa de nenhuma das partes.

---

<sup>96</sup> Diante desse fato, reconhecemos que faltou uma postura da professora pesquisadora em chamar o estudante J. C. de forma particular para compreender o real motivo de ele não pretender realizar o *booktube* com a colega C. M.. Então, em caso de misoginia, caberia um diálogo para tentar desconstruir os preconceitos arraigados, educando-o na direção de um combate à misoginia.

A princípio, a sequência didática proposta – elaborada e inspirada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – tinha como objetivo trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção dos alunos, isto é, no roteiro apresentado na terceira fase. Prevíamos desenvolver quatro módulos: no *Módulo 1*, pensamos em propor aos estudantes que eles realizassem uma pesquisa na internet sobre a vida do autor e sobre curiosidades da obra, para enriquecer a valoração deles em relação à obra lida e reforçarmos a importância de disseminar apenas informações verdadeiras de forma ética e responsável; depois, solicitaríamos, no *Módulo 2*, que os estudantes iniciassem a elaboração de um roteiro escrito para ser utilizado durante a gravação do gênero *booktube*; no *Módulo 3*, apontaríamos para os alunos elementos a serem trabalhados na produção do *booktube*; e, no *Módulo 4*, auxiliaríamos os estudantes na escolha dos recursos multimodais disponíveis para a realização da atividade, deixando a seleção de *softwares* de edição de vídeo por conta deles.

No entanto, tais *Módulos*, pensados para a fase 4 da sequência didática, não aconteceram como esperado, principalmente porque a professora deixou os alunos à vontade no decurso dessa fase para cumprir essas atividades no horário que ficasse melhor para eles. Vale salientar que ocorreu de, nos horários em que os estudantes decidiam se reunir, a professora não poder estar disponível pelo fato de estar fora de casa, em horário de almoço ou ter compromisso marcado em sala de aula virtual de outra instituição, onde lecionava aulas de Metodologia do Trabalho Científico e Língua Portuguesa para alunos do Ensino Superior, de 18:00 a 22:20, conforme evidenciam as transcrições abaixo.

**Quinta-feira, 4 de Março de 2021, na sala de aula virtual da Dupla nº 1,  
por volta de 14:00.**

- 81. Dayana:** Eu estou aqui na casa de minha mãe, eu vim almoçar.  
**82. Dayana:** Aí, acabei de almoçar e vou subir para minha casa. Mas aí eu estou aqui acompanhando vocês pelo celular e depois eu pego a gravação da plataforma Moodle.

**Quinta-feira, 4 de Março de 2021, na sala de aula virtual da Dupla nº 2  
por volta de 18:15.**

- 18. Dayana:** Eu não vou ouvir vocês agora porque eu tô em aula, depois eu entro aí, tá? Beijo.

Além desses episódios, a professora pesquisadora recorda, ainda, que houve momentos em que ela deixou os estudantes na sala de aula virtual executando o roteiro e fazendo o planejamento do *booktube* enquanto adiantava afazeres domésticos. Ela assegurava que a

gravação estivesse sendo feita, se colocava à disposição e falava para os estudantes a enviarem mensagem, caso houvesse necessidade, no aplicativo *WhatsApp*.

Nesse sentido, vimos que o contexto de estudo acadêmico e do trabalho *home office* durante o período pandêmico foi algo desafiador para a professora pesquisadora por vários motivos. Destacamos, primeiramente, o fato de, durante o período pandêmico, ela ter sido nomeada em concurso público do estado de Minas Gerais, onde começou a lecionar aulas por meio do *WhatsApp* para estudantes da Educação Básica. A professora teve de conciliar essa nova tarefa com outras já em andamento, visto que ela tinha vínculo empregatício com duas empresas privadas, uma da Educação Básica e outra do Ensino Superior, que lhe exigiram a participação em várias reuniões e formações pedagógicas para apreender a utilizar as plataformas *Moodle e Blackboard*, respectivamente – ferramentas digitais selecionadas para a ministração de aulas síncronas para os estudantes dessas instituições. Além dessas plataformas, foi necessário aprender a usar outras ferramentas, para a produção dos gêneros discursivos *podcast e screencast*, que precisavam ser gravados para compor a carga horária assíncrona dos estudantes da educação superior. Além de tudo isso, a professora pesquisadora ainda deveria cumprir os créditos de disciplinas do curso de Doutorado e realizar a coleta dos dados. Tudo isso indica que, assim como muitas pessoas, especialmente, os profissionais da educação, se sentiram sobrecarregadas durante o período pandêmico e não souberam bem como dividir seu tempo para lidar com tantas demandas, a professora pesquisadora teve essas mesmas dificuldades.

Logo, o que estava previsto nos *Módulos* da quarta fase não aconteceu como gostaríamos. Depois da apresentação preliminar dos resultados relacionados a essa etapa, a seguir, transcrevemos o diálogo dos estudantes durante o processo de produção do gênero discursivo *booktube*, com vistas a perceber as contribuições do trabalho colaborativo, as dificuldades enfrentadas pelos participantes da pesquisa e a ampliação dos letramentos digital, literário e oral.

#### **6.4.1 Utilizando o site de buscas Google como fonte de pesquisa**

No *Módulo 1*, pensamos em propor que os estudantes realizassem uma pesquisa na internet sobre a vida do autor e sobre curiosidades envolvendo a obra, a fim de enriquecer o conteúdo temático do *booktube* a ser gravado. Além disso, reforçaríamos a importância de disseminar apenas informações verdadeiras de forma ética e responsável, conforme recomendação de Bakhtin (2017). No entanto, não identificamos, nas transcrições, um

momento específico em que a professora pesquisadora tivesse explanado questões relativas à pesquisa escolar na internet e à importância de avaliar criticamente a qualidade das informações obtidas. Contudo, identificamos ocasiões em que os estudantes recorreram a *sites* de buscas – possivelmente ao *Google*, devido à sua popularidade – para realizar pesquisas e tirar dúvidas, tais como as que podem ser averiguadas na transcrição a seguir.

#### Dupla nº 1

**188. S. M.:** E aí pronto... esse é o livro e isso é o que se trata do livro. E aí depois disso a gente vai colocar a história do livro... Não. A história do livro já é aqui cima... o começo do livro ... ele bota aqui “história do livro” é melhor... E aí alguns objetos do campo de concentração. “A concentração de Auschwitz” ((*lê em voz alta o que escreve*)) Como é que escreve Auschwitz?

**189. G. S.:** Como se escreve o quê?

**190. S. M.:** Auschwitz.... espera aí que eu vou ter que pesquisar aqui. E aí ... ((*enquanto pesquisa*)) aqui... ((*rapidamente encontra a resposta*)) pronto. Copiar aqui, vai. Espera aí que não tá indo, cara. Vêi, não estou conseguindo colar, vêi ((*enquanto tenta fazer Ctrl C+ Ctrl V*))... consegui!

**191. G. S.:** Fala qual é a palavra de novo.

**192. S. M.:** Auschwitz. AUSCH ... Auschwitz. Espera aí, agora vai, AUSCH...

Essa transcrição mostra o momento em que um dos estudantes da Dupla nº 1 recorre ao *site* de buscas para verificar como deve ser a grafia correta do vocábulo alemão “Auschwitz”. No turno de fala 188, S.M. questiona ao colega e a si próprio: “Como é que escreve Auschwitz?”. Ao passo que realiza a busca na internet, encontra a resposta e aplica os comandos *Ctrl+C* e *Ctrl+V*, a fim de copiar e colar esta palavra para o documento que ele estava editando no processador de texto *Microsoft Office Word*. Ainda nesse contexto, observamos, no turno de fala 190, o instante em que o estudante S. M. teve dificuldades em aplicar o comando para copiar e colar o texto, mas, logo em seguida, ele informa ter conseguido. Conjecturamos que, nesse momento, o estudante tenha analisado o porquê de não estar conseguindo e, com isso, ir testando outras maneiras, a fim de executar essa tarefa, de modo que a falha possui papel importante no desenvolvimento de competências e habilidades, já que as ações de errar, tentar novamente e acertar contribuíram para a ampliação das suas competências técnicas do letramento digital no que se refere ao uso dos recursos da *Microsoft Office*, sobretudo do *Word*.

Dessa mesma maneira, os estudantes da Dupla nº 2 também recorrem ao *site* de buscas para pesquisar a conjugação do particípio do verbo “trazer”. Durante a produção do roteiro do *booktube*, o estudante J. A. dita para o colega A. C. o texto a ser digitado no processador de texto *Word* e, em um dado momento, no turno de fala 379, ele afirma: “Coloca trazido...”, mas,

na dúvida sobre a correta conjugação desse termo, retifica o seu dizer: “[...] aliás, pesquisa ‘trazido’”, como podemos ver na transcrição abaixo:

Dupla nº 2:

- 379. J. A.:** Coloca trazido... aliás, pesquisa “trazido”.
- 380. A. C.:** Trouxestes...”Embora o livro tenha trouxestes...” ((risos enquanto acessa a internet para encontrar a conjugação do verbo trazer conforme a gramática formal da língua))
- 381. J. A.:** Trazido. ((pesquisando e lendo as informações encontradas nos sites de busca)). “As formas verbais trago e trazido existem na língua portuguesa e estão corretas, mas devem ser usadas em situações diferentes. Apenas trazido é o particípio do verbo trazer”. Viu, eu sabia?! Dayana podia ajudar, né?
- 382. A. C.:** É Dayana, você tá ouvindo a gente?
- 383. J. A.:** Oi, Day, você tá aqui? Ajuda aí. Entra aí rapidinho, dois minutinhos.
- 384. A. C.:** Day...
- 385. J. A.:** Deixa eu mandar uma mensagenzinha aqui para ela.
- 386. A. C.:** Já mandei. Ela falou que vai ficar quietinha, mas agora que a gente quer que ela fale, ela não fala.
- 387. Dayana:** ((risos))
- 388. A. C.:** Não... palhaça! Palhaça você. Dayana, eu não acredito que você fez eu pesquisar trazido, não, Dayana.
- 389. J. A.:** Vai constar.
- 390. Dayana:** Achei interessante a discussão de vocês.
- 391. J. A.:** Entre trazido e trago?
- 392. A. C.:** Mano... Legal, Dayana? É legal?
- 393. Dayana:** Sim. Qual é o objetivo da minha pesquisa?
- 394. A. C.:** Não, ela faz a de cega, sonsa...
- 395. J. A.:** Coloca no Word.
- 396. A. C.:** Heim...
- 397. Dayana:** “A contribuição da produção do *booktube* para aprendizagem de língua portuguesa”. Então imagine o quanto vocês aprendem. A palavra “trago” é a primeira pessoa do singular, no presente do indicativo, dos verbos “trazer” e “tragar” E a palavra “trazido” é o particípio regular do verbo “trazer”. Então, a expressão “tinha trago” não existe<sup>97</sup>.
- 398. J. A.:** Coloca no word aí...

Observamos que, após os estudantes se questionarem sobre a conjugação correta do verbo “trazer”, eles comentaram que a professora poderia ajudá-los nessa tarefa. Com isso, eles começam a chamar, insistentemente, por ela, mesmo após terem encontrado a resposta correta

---

<sup>97</sup> A afirmação da professora de que “tinha trago” não existe pode ser considerada correta sob a perspectiva da norma culta da língua portuguesa, em que o uso adequado seria “tinha trazido”. No entanto, é importante reconhecer que expressões coloquiais e regionais, como “tinha trago”, podem ser comuns em determinadas comunidades e contextos informais. Essas variações são parte da riqueza da língua e refletem a forma como as pessoas se comunicam no dia a dia. Portanto, enquanto a norma culta preconiza uma forma específica, o uso popular pode divergir dela. Essa discussão é fundamental para entender a diversidade linguística.

no *site* de buscas, como mostram os turnos de fala 382 a 385. Isso nos leva a crer que a presença física do professor, no contexto presencial ou remoto, faz diferença para os estudantes, pois eles entendem o professor como um agente condutor e organizador das aprendizagens, aquele que apresenta o argumento de autoridade nesse espaço. Nesse contexto, supomos que, se os estudantes e a professora estivessem em uma sala de aula presencial, em vez de eles pesquisarem na internet, possivelmente, chamariam a professora e perguntariam se o correto é “trago” ou “trazido”; e ela, por sua vez, prontamente, responderia, sem muitas explicações, até porque, em sala de aula, com turmas mais cheias, a demanda do professor tende a ser maior. No contexto remoto, observamos que a professora estava ausente, mas, quando foi acionada, pôde adentrar a sala de aula virtual e orientar os estudantes, tecendo uma explicação teórica sobre aquele conteúdo.

No que se refere ao letramento digital, a partir dos contextos expostos acima, observamos uma ampliação não somente no que se refere à competência técnica do manuseio do programa *Microsoft Office Word*, mas também da Plataforma *Moodle*, adotada pela instituição escolar, e dos navegadores de internet disponíveis em seus *notebooks*. Isso ocorre porque, para o estudante acessar um *site* de busca, é necessário, primeiramente, que ele selecione pelo menos um dos navegadores disponíveis – *Google Chrome*, *Internet Explorer*, *Microsoft Edge*, *Mozilla Firefox* ou *Opera*, por exemplo – a fim de realizar pesquisas nos mecanismos de busca. Embora a Dupla nº 2 tenha recorrido à professora para validar a informação encontrada na internet, acreditamos que, ao digitarem as palavras-chave nesses *sites*, eles tiveram acesso a *hiperlinks* diversos, realizaram a leitura das informações disponíveis, avaliaram-nas e, então, tomaram decisões, selecionando aquela(s) que melhor respondiam às suas indagações. Assim, constatamos que, durante o processo de elaboração do *booktube*, a ação de manusear ferramentas tecnológicas e de realizar pesquisas no ambiente digital coopera para o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem das TDIC, ou seja, contribui para que os estudantes desempenhem um papel central e ativo na ampliação do seu letramento digital.

Além dessas transcrições, encontramos duas ocorrências de buscas na internet realizadas pelos estudantes da Dupla nº 2, feitas para lembrar informações que estavam explícitas na obra a ser *booktubializada*, mas que eles haviam se esquecido. O turno de fala nº 488 mostra o momento em que J. A. pergunta a sua dupla onde se passa a vida de Liesel, e o turno de fala nº 527 mostra quando A. C. pergunta quantos anos a personagem Liesel tinha na obra *A menina que roubava livros*. Vejamos.

Dupla nº 2:

**488. J. A.:** Peraí, Arthur, deixa eu pesquisar aqui rápido... Em que cidade... Em que cidade se passa a vida de Liesel, né?

**489. A. C.:** De Liesel... ((*corrigindo a pronúncia do colega*)) Eu adoro que você me questiona por dizer “Alemanha” errado... Mas você, veja que qualquer outra palavra que não seja brasileira, você tá falando totalmente errado, tipo Liesel...

**490. J. A.:** Qual o nome da cidade de Liesel?

**491. A. C.:** ((*inaudível*)) tem vários H e um Z no meio...

**492. J. A.:** Tem um município chamado Aliança?

**489. A. C.:** Tem...

**490. J. A.:** Não sabia não... acabei de descobrir porque fui pesquisar Liesel e saiu Aliança... “O cenário é Molching, na cidade de Munique ... o que acontece: os bombardeios que acontecem...”. Cidade que passa a vida de Liesel...” ((*fala em voz alta enquanto digita no site de buscas*)) É perto de Munique, ali em Munique... ali naquela área ... “Os bombardeios perto e...”

**527. A. C.:** “Idade de Liesel, no livro a Menina que roubava livros...” ((*falando em voz alta e pesquisando no site de buscas*)) É muito simples, a gente precisa dizer a idade...

No contexto em que os estudantes utilizaram o *site* de buscas para realizar pesquisas, constatamos que não foi realizado pela professora nenhum tipo de intervenção orientando os estudantes a respeito da importância de disseminarem apenas informações verdadeiras de forma ética e responsável. Embora a professora pesquisadora tenha ficado à disposição dos estudantes, em caso de qualquer dúvida, ela desativava seu áudio e não acompanhava todos os diálogos dos estudantes, só passando a ter a visão do todo durante a transcrição e análise dos dados. Caso a coleta de dados dessa pesquisa tivesse sido realizada em contexto presencial, certamente a professora passaria de grupo em grupo para acompanhar o andamento das atividades e realizaria sugestões e comentários, mas, no contexto remoto, esse foi um ponto que a professora pesquisadora reconhece que poderia ter sido mais enfatizado, a fim de cooperar para o desenvolvimento da competência 5 da BNCC (Brasil, 2018), que diz respeito ao uso das TDIC de forma ética e responsável.

Em relação às negociações estabelecidas entre os estudantes durante o processo de textualização do *booktube*, observamos que, na Dupla nº 2, o estudante J. A. esteve sempre atento à escrita de A. C., sugerindo modificações no texto com a intenção de melhorá-lo, como podemos ver, por exemplo, nos turnos de fala 34 e 36, momentos em que J. A. vai lendo o texto digitado por A. C. e indicando onde ele deve inserir o sinal de pontuação vírgula. Ele também sinaliza aspectos relativos à concordância verbal e à ortografia, o que pode ser constatado nos turnos de fala 38 e 40, respectivamente, quando J. A. diz: “Que palavras bonitas”, referindo-se à concordância do sujeito da oração (os judeus) com o verbo e seus complementos, e quando

diz “Brasil com /Z/ é bom...”, criticando a escrita ortográfica inadequada da sua dupla, como comprovam as transcrições abaixo. Vejamos.

### Dupla nº 2:

34. **J. A.:** “Cara... Cara, vírgula!” (*indicando a vírgula a ser inserida após o vocativo ‘cara’*) Por que você que não entende as coisas ...?
35. **A. C.:** Tudo bem, J. A., vamos continuar e fingir que você não existe.
36. **J. A.:** “Você sabia, vírgula, que entre 1937 e 1948 os judeus foram proibidos de entrar no Brasil?” (*lendo o texto no word e indicando onde se deve colocar o sinal de pontuação vírgula*).
37. **A. C.:** Em 37 e 1948 mil novecentos e ...?
38. **J. A.:** Mil novecentos e quarenta e oito. Que palavras bonitas (*se referindo, ironicamente, ao erro de digitação da dupla*) “os judeus...”.
39. **A. C.:** Tá melhor agora? Os judeus, os judeus ...
40. **J. A.:** Que %#\$@. Depois eu edito a %#\$&@. Foram proibidos... (*lendo o texto digitado pela sua dupla*) aí você vai colocar uma interrogação e um ponto de exclamação... Brasil com /Z/ é bom... (*ironicamente*)
41. **A. C.:** Eu sou gringo, né eu sou internacional (*inaudível*)
42. **J. A.:** Stop, brother.
43. **A. C.:** Thank you. As únicas duas palavras que eu sei falar em inglês...

Diante do exposto, a princípio, conjecturamos que o estudante J. A., se comparado a sua dupla, A. C., demonstrou maior preocupação e exigência em relação a qualidade do texto escrito, para que a versão entregue a professora estivesse adequado à norma padrão da língua. No entanto, observamos, no turno de fala 260, que o estudante J. A. leu o texto que estava sendo escrito, em voz alta, e o seu tom irônico acusava que ele estava chamando atenção para a inadequação presente na palavra “discorre”, ao passo que o estudante A. C. se justificou dizendo: “Você sabe que eu não sei escrever...”, como mostra o turno de fala 285. Nesse contexto, sabemos que, atualmente, as redes sociais se tornaram mais atrativas para os alunos do que a sala de aula, já que, nesse ambiente, ainda existe imposição da gramática tradicional, além de observarmos, como foi o caso em nossos dados, a existência de preconceito linguístico. A postura preconceituosa do estudante J. A. com a sua dupla, infelizmente, causou no seu colega o sentimento de incapacidade, a ponto de ele dizer, no turno de fala nº 420, mostrado abaixo, que ele se sentia “burro” ao trabalhar com o seu colega J. A. Em situações como essa, cabe a nós, professores, considerando os aspectos sobre o preconceito linguístico, discutirmos como ele pode ser desconstruído.

Dupla nº 2:

**260. J. A.:** Ô, meu Jesus./ “Discorre bem o desenvolvimento da obra literária por meio do gênero *booktube*”. ((*lendo na tela do word em tom irônico*))

**261. A. C.:** É a maior parte. E o vídeo tem que ter quantos minutos, cara? Pra mim, cinco tá bom. Bora perguntar pra Dayana quantos minutos tem que ter? Porque senão a gente pede [...] a gente pede pra você falar mais devagarzinho, uma coisa mais lenta caso seja uma duração maior.

**276. J. A.:** Ah, “discorrer bem”. Por que você colocou vírgula antes de “discorrer bem”?

**277. A. C.:** Porque eu achei interessante.

**278. J. A.:** Cara, eu nunca vi uma vírgula tão mal posta em toda a vida.

**284. J. A.:** Vai, bora aí.

**285. A. C.:** Você sabe que eu não sei escrever...

**420. A. C.:** Eu me sinto burro trabalhando com o J. A. Não tem como trocar de dupla, não? Tipo, alguém mais burrinho, sabe? É porque ele fala muita coisa, ele sabe de muita coisa.

Enquanto a dupla de estudantes J. A. e A. C. escrevia o roteiro do *booktube* a ser produzido, constatamos que havia entre eles, sim, a preocupação de elaborar um texto com “palavras bonitas”, como mostra o turno de fala nº 552. Além disso, vimos que A. C. atribui os créditos da qualidade vocabular do texto elaborado à sua dupla, já que, segundo ele, se a escrita dependesse somente dele, provavelmente, o texto apresentaria o uso de gírias em sua composição. Nas palavras do estudante: “[...] porque se dependesse de mim, eu ia ter um “mané” aí no meio ((gargalhada)) [...]”. A partir desse turno de fala, depreendemos que, na concepção desses estudantes, o roteiro escrito, que precede a gravação do *booktube*, no âmbito escolar, deve apresentar características de um texto “bem redigido”, em que, basicamente, na concepção deles o cumprimento das normas gramaticais é suficiente para a qualidade de um texto bem escrito.

No entanto, é preocupante o quanto o estudante A. C. se coloca numa posição inferior ao seu colega no que se refere ao uso da língua. Diante disso, constatamos que existe uma idealização da norma culta como um padrão linguístico, ideia que está impregnada na nossa sociedade. Para Bagno (1999, p. 113), “esse abismo nasce da recusa dos defensores da gramática tradicional de acompanhar os avanços da ciência da linguagem”. Por isso, ratificamos a necessidade de que nós, professores, nos capacitemos para melhorar as nossas aulas de ensino de gramática em sala de aula, defendendo a adequação linguística e respeitando as variedades

linguísticas e esclarecendo para os estudantes a natureza heterogênea da língua, a fim de que todas as variedades sejam aceitas e ocorra a desconstrução do preconceito linguístico.

**533. A. C.:** O primeiro livro que FURta é o Manual do Coveiro. Quero ver J. C. falar mal da nossa coisa agora. Nossas coisas estão com palavras bonitas, cara. Graças a você, porque se dependesse de mim, eu ia ter um mané aí no meio. ((*gargalhada*)) Não se ache muito não, tá, filho? Porque eu me... “Denegri” é uma palavra que não pode ser usada, né?/ Eu me rebaixo, mas eu sei da minha capacidade. Você não sabe, já fica quieto na sua.

**534. J. A.:** Cara, eu ia perguntar por que [a expressão] “denegri” não pode ser usada. Aí eu peguei a última parte. É, eu peguei. ((*inaudível*)) Vocês já viram quando uma pessoa morre queimada e fica só isso?

Então, nesse contexto, observamos que a organização das atividades em pares evidenciou que cada aluno possui habilidades e conhecimentos diferentes, que podem se complementar; daí a importância desse tipo de trabalho colaborativo, já que ele contribui para o desenvolvimento da escrita dos estudantes, de modo que o trabalho em dupla permite que eles se ajudem mutuamente.

Outro aspecto que nos chamou atenção durante o trabalho colaborativo desenvolvido em pares foi a preocupação de ambas as duplas em relação à duração do *booktube* que seria gravado, já que houve consenso entre ambas de que o tempo de cinco minutos seria suficiente para a produção final do *booktube*. Vejamos.

#### Dupla nº 1:

**83. G. S.:** Ah, eu enviei para Day... Deixa eu te enviar. /Espera aí, eu enviei para Day ontem. E aí, pronto, te enviei ... Está me ouvindo? Só mais uma coisa: vai ser nós dois apresentando ou vai ser um ou outro? Eu não sou muito bom em falar não, ainda mais em vídeo.

**84. S. M.:** Então só eu apresentando fica tudo ok para você?

**85. G. S.:** Para mim fica, mas não sei para você se vai ficar só para falar sozinho.

**86. S. M.:** Pra mim, tudo certo. Até porque o vídeo que eu estava pensando vai ser rápido, ele não vai ter mais de **cinco minutos** de duração. Também não quero fazer um negócio longo não ...

**87. G. S.:** Entendi.

#### Dupla nº 2:

**261. A. C.:** É a maior parte. E o vídeo tem que ter quantos minutos, cara? Pra mim, **cinco [minutos]** tá bom. Bora perguntar pra Dayana quantos minutos tem que ter? Porque senão a gente pede [...] a gente pede para você falar mais devagarzinho, uma coisa mais lenta caso seja uma duração maior.

**262. J. A.:** Relaxa, A. C., relaxa. Termina.

[...]

- 271. A. C.:** ((*inaudível*)) A gente vai botar um vídeo de dois minutos no YouTube.
- 272. J. A.:** Quantos minutos?!
- 273. A. C.:** Eu tô compartilhando te ... ((*gargalhadas*)) Ah! Fala com ela ((*se referindo a professora pesquisadora*)) que vai ser um mini *booktube*. O *booktube* mais rápido da história.
- 274. A. C.:** Pode ser. ((*gargalhadas*)) Pode ser. Pode ser. Como é que ela me dá aquelas coisinhas pequenas? É um trecho, um trecho ((*inaudível*)) ((*pausa longa*)) Agora imagina ela assistindo as nossas gravações, ela vai saber que a gente é umas &#\$@% de pessoa. Porque a gente não leva nada sério.

Como vimos nas transcrições acima, no turno de fala 85, o estudante S. M., da Dupla nº 1, disse para G. S. que sua intenção seria gravar um vídeo curto, com duração inferior a cinco minutos, assim como o estudante A. C., da Dupla nº 2, que também menciona que considera o tempo de cinco minutos suficiente para a gravação de um *booktube*, como podemos verificar no turno de fala nº 261: “Pra mim, *cinco [minutos]* tá bom”. Depois, no turno de fala nº 271, em tom de brincadeira, ele fala para a dupla que eles farão um vídeo de dois minutos. J. A. então pergunta, no turno nº 272, assustado: “Quantos minutos?!”, e A. C. segue fazendo brincadeiras, considerando que um *booktube* de dois minutos poderia se tornar recordista: “Fala com ela ((*se referindo à professora pesquisadora*)) que vai ser um mini *booktube*. O *booktube* mais rápido da história!”. Assim, observamos que os estudantes se preocupam não somente com o conteúdo temático que será postado nas redes, mas também com a construção composicional desse gênero discursivo do ambiente digital em relação à sua extensão.

A professora pesquisadora, por sua vez, considerando os *booktubes* que foram exibidos para os estudantes na segunda fase da sequência didática, em diálogo com os estudantes da Dupla nº 2, diz, no turno 420, que eles podem ficar à vontade para produzirem o *booktube* da maneira que se sentissem mais confortáveis, como podemos ver na transcrição abaixo:

- 420. Dayana** Sim, eu entendo. Porque na oralidade ocorre isso, né? Na espontaneidade. Podem ficar à vontade, sem medo. Se for... A gente viu lá que tinha *booktube* de 5 minutos, tem *booktube* de 10, de 15, de 20...
- 421. J. C.:** O que eu quero saber, Day, é o que eu vou focar...?
- 422. A. C.:** A gente foca a vida de Liesel ou a gente foca o nazista?
- 423. J. C.:** Se eu for focar a Alemanha nazista, eu vou falar primeiro da vida de Liesel. Se eu for focar a vida de Liesel, eu vou falar primeiro da Alemanha nazista.
- 424. A. C.:** Eu acho melhor a gente focar na Alemanha nazista.
- 425. Dayana** Você tem que ver como você se sente à vontade. Primeiro você prefere falar do contexto, inserir a obra no contexto ou você prefere primeiro falar da personagem e contextualizá-la? Vai dar no mesmo.
- 426. A. C.:** Eu acho melhor a gente falar primeiro da Alemanha, João. A gente focar mais na Alemanha.

**427. Dayana** Vocês podem falar, por exemplo, a história de Liesel, contextualizando que ela ocorre no contexto da Alemanha nazista. Tipo assim, entendeu?

Nesse contexto, então, a professora pesquisadora lembra aos estudantes que os *booktubes* a que eles assistiram tinham durações variadas, dizendo: “A gente viu lá que tinha *booktube* de 5 minutos, tem *booktube* de 10, de 15, de 20...”. Com isso, acreditamos que a professora não engessa o trabalho com o gênero *booktube* em sala de aula, a fim de respeitar a flexibilidade do gênero e o estilo dos estudantes no que se refere à produção desse gênero discursivo do ambiente digital, bem como garantir a autonomia deles, ou seja, a professora contribui para a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões dos alunos.

No que se refere à funcionalidade da resenha escrita, pensada por nós como um roteiro que serviria de base para a produção dos *booktubes*, vimos que, para os estudantes dessas duplas, o planejamento escrito do texto não seria seguido à risca na hora da gravação, mas serviria apenas como uma espécie de *script* com a função de nortear a gravação do *booktube*. No turno nº 195, por exemplo, o estudante S. M., da Dupla nº 1, esclarece para G. S. “[...] isso aqui não vai ser bem um texto para... exatamente como falar, entendeu? ... vai ser tipo só tópicos do livro... aí na hora do vídeo eu decido como eu vou falar ...”. O estudante J. A., da Dupla nº 2, no turno 435, diz para a professora algo similar: “É porque a gente não vai falar exatamente o que está escrito aqui. Aqui é só um breve...”. Vejamos:

#### **Dupla nº 1**

**193. S. M.:** E aí colocar aqui o livro começa, se eu não me engano, com Fumiko, que ela vai numa escola do Japão apresentar o objeto que ela conseguiu do museu de Auschwitz ...

**194. G. S.:** Vou pegar um mouse ali, que tá complicado o negócio do notebook

**195. S. M.:** E aí eu tenho e colocar o começo. Esqueci de colocar do que se trata o livro [silêncio longo] E aí o livro se trata de uma ((*inaudível*)) da professora Fumiko, de um colégio do Japão sobre uma mala de uma sobrevivente do Holocausto. E com isso a gente vai conhecendo a história de Hana ... Deixa eu ver como é que organiza isso [...] “E ao longo dessa investigação” ... deixar um negócio mais interessante, vou botar: “mergulhamos” ... “mergulhamos na história de vida, ((*inaudível*)) e sua família” ((*fala em voz alta enquanto faz anotações*)) E aí o resto aqui eu vou colocar aqui entre parênteses, que vai ser mais detalhes do livro ... isso aqui não vai ser bem um texto para exatamente como falar, entendeu? ... vai ser tipo só tópicos do livro... aí na hora do vídeo eu decido como eu vou falar ...

**Dupla nº 2:**

**288. J. A.:** É, eu tô pensando. Cara, por mim, eu prefiro chegar lá e improvisar do que fazer isso aqui que a gente tá fazendo.

**289. A. C.:** Eu também. Eu acho que fica legal a gente só botar algumas coisinhas, alguns trechos. Tipo, por exemplo, eu quero começar o vídeo.

[...]

**295. A. C.:** Vamos voltar aqui. Vamos focar.

**296. J. A.:** A gente precisa falar muito, porém pouco. A gente tem que falar o suficiente, mas não passar do...

[...]

**435. J. A.:** É porque a gente não vai falar exatamente o que está escrito aqui. Aqui é só um breve...

**436. A. C.:** Aqui é só um breve. É só pra entregar o roteiro na sua mão mesmo. Entendeu? A gente vai fazer isso aqui pra te entregar mesmo.

**437. J. A.:** É tipo assim...

**438. Dayana:** Não, mas vocês vão seguir ele, né?

**439. J. C.:** Mais ou menos.

**440. A. C.:** Bem mais ou menos.

**441. J. A.:** Na hora de falar...

**442. A. C.:** Na hora de falar... A gente vai resolver coisas, ajustes de última hora.

No turno de fala nº 288, o estudante J. A. afirma: “[...] Cara, por mim, eu prefiro chegar lá e improvisar do que fazer isso aqui que a gente tá fazendo”, perspectiva com a qual o estudante A. C. concorda, dizendo, turno de fala nº 289: “Eu também. Eu acho que fica legal a gente só botar algumas coisinhas, alguns trechos. [...]”. Nesse contexto, as vozes sociais que ecoam dos discursos desses estudantes, no que se refere às atividades da oralidade, admitem a crença ingênua de que os usos orais da língua, por estarem ligados à vida de todos nós, pode ser facilmente executada de maneira espontânea e sem muito planejamento. Em resposta a esse posicionamento, observamos, no turno de fala nº 443, que a professora, em diálogo com os estudantes, admite a espontaneidade da fala, mas não no lugar do relaxamento, descuido e falta de planejamento. Nesse sentido, Antunes (2003) salienta que não tem sentido a ideia de que a fala é espontânea, informal e não demanda planejamento, assim como não se sustenta a ideia de que a escrita é uniforme, invariável e formal; ou seja, tanto a fala quanto a escrita variam e podem ser mais ou menos planejadas, pois ambas dependem de seus contextos de uso.

Sabendo das questões teóricas que envolvem a modalidade oral, portanto, a professora argumenta sobre a necessidade do planejamento antes da gravação do *booktube*. Nas palavras da docente: “[...] é necessário que vocês planejem o texto do *booktube* antes de gravar...”. Desse modo, observamos que ela interveio, a fim de que o trabalho com a oralidade, a partir do gênero do discurso *booktube*, fosse orientado para o destaque da necessidade de adequação da modalidade oral ao gênero e ao contexto, desconstruindo o mito de que falamos sempre da

mesma maneira. Nesse sentido, a professora pesquisadora admite que os textos orais podem ocorrer sob a forma de vários tipos e gêneros, a depender do nível de formalidade exigido pelo contexto de produção textual. Cabe a nós, professores, portanto, auxiliarmos os estudantes no desenvolvimento e na ampliação de competências que lhes permitam se adequar às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos, observando os traços específicos do discurso formal das situações públicas, quer seja no ambiente digital ou fora dele.

No tocante ao letramento literário, observamos, durante o diálogo entre os estudantes, cenas enunciativas em que ocorre sua ampliação, quando, em diálogo com as suas duplas, cada um dos estudantes compartilha suas interpretações individuais sobre a obra, ampliando seus horizontes de leitura e realizando a contextualização histórica, crítica, presentificadora e temática da obra lida, ou seja, realizando contextualizações, que colaboram para o letramento literário na escola, discutido por Cosson (2022). A título de exemplo, vejamos as transcrições abaixo:

#### Dupla nº 1:

225. **S. M.:** [...] O que a gente tinha falado naquele roteiro mais? Comparação com a cultura pop, né? Cultura pop, não. Filmes e séries.

226. **G. S.:** Comparação com filmes e séries, exemplo: “*O menino do Pijama Listrado*”.

[...]

231. **S. M.:** ah ok. Eu tinha te perguntado se você já assistiu algum filme ou série que tenha a ver com o holocausto ou que pelo menos cita.

232. **G. S.:** Sim. Teve o que a professora W. passou...

233. **S. M.:** Qual foi que a professora W. passou? Que eu não lembro... Ahh não, eu lembro: “*O Fotógrafo de Mauthausen*”... como é que se escreve mesmo? [...]

[...]

253. **S. M.:** [...] Eu só tô lembrado desses. “*O menino do pijama listrado*” ... você já assistiu?

254. **G. S.:** Não.

255. **S. M.:** Esse filme é bom demais, você tem que assistir.

262. **S. M.:** O que eu chorei nesse filme é... e olha que eu não é choro de filme, não. Mas esse “*O menino do pijama listrado*” eu chorei muito.

263. **G. S.:** Tem na Netflix?

264. **S. M.:** Eu chorei, porque eu sabia a história.

265. **G. S.:** É na Netflix?

266. **S. M.:** Acho que tem.

267. **G. S.:** Vou ver depois. Agora uma série também que eu gostei foi aquela, é... *Lupin*, não sei se você já viu...

268. **S. M.:** Todo mundo falando dela, mas eu não assisti ainda.

269. **G. S.:** É top demais. Só são seis episódios.

270. **S. M.:** fala sobre o quê? A série?

**271. G. S.:** Tem um rapaz negro que trabalha e ((*inaudível*)) tem que assistir para entender por que eu não vou saber explicar não. Rapaz meu coração subiu aqui na garganta e voltou...

**292. G. S.:** E quando eu leio, eu gosto de ler um livro assim, de ação... e dessas coisas. Entendeu? Desenhos, assim, que eu falo. Que nem Harry Potter [...]. Entendeu?

**293. S. M.:** Eu gosto de ler mais esses, como fala... Livros sobre história. Não igual esses assim que... que uma espécie de romance na história, mas literalmente só sobre história. Com dados. Ou então, livros de ação aí, como você falou. Mas sem ser magia, essas coisas. Mas tipo Homem-Aranha, o livro da Guerra Civil./ Sim, acho bem bacana./ Agora se tem um defeito maior é demorar pra ler.

**294. G. S.:** O único livro que eu cheguei a ler tudo, foi uma vez lá, que eu peguei lá na escola. Do Harry Potter.

#### Dupla nº 2

**314. J. A.:** “Ridículo, não acha? Agora, vamos falar um pouco sobre um dos livros... de um dos livros mais marcantes que falam... que aborda... aborda assuntos dessa época. Aborda assuntos sobre essa época”. ((enquanto dita))

**315. A. C.:** “Vamos falar um pouco de um livro histórico... ((fala pausadamente enquanto escreve))... de um livro histórico de um livro histórico que aborda...”

**316. J. A.:** Como é que eu vou colocar pra... “Agora, vamos falar um pouco de um livro histórico que aborda... Que aborda...” ((enquanto pensa no complemento))

**317. A. C.:** dificuldades, preconceitos...?

**318. J. A.:** Que aborda assuntos da época. / Não, que aborda... Que aborda... Que aborda o que passava nessa época. Que aborda...

**319. A. C.:** Não... “que aborda assuntos interessantes ainda hoje, mesmo tendo acontecido em outra época”.

Esse diálogo entre os estudantes é um exemplo de como o letramento literário pode ser ampliado por meio da interação e do compartilhamento de experiências. A troca de ideias permite que eles contextualizem a obra lida, relacionando-a com suas vivências, referências da cultura pop e outros conteúdos que já conhecem.

Na Dupla nº 1, vemos uma conexão clara entre a literatura e os filmes, o que enriquece a compreensão do tema do Holocausto. A menção a *O Menino do Pijama Listrado* e a *O Fotógrafo de Mauthausen* mostra como eles conseguem trazer referências contemporâneas para discutir questões históricas complexas. Além disso, o fato de um estudante expressar sua emoção ao assistir ao filme indica que a literatura e o cinema podem provocar reações profundas, ajudando na formação de uma consciência crítica. Por outro lado, na Dupla nº 2, o foco na discussão sobre preconceitos e assuntos históricos relevantes demonstra uma capacidade de refletir sobre como esses temas ainda ressoam na sociedade atual. Essa

habilidade de conectar o passado com o presente é fundamental para um letramento literário eficaz, pois estimula os alunos a pensarem criticamente sobre as narrativas que consomem.

Ambas as duplas mostram que o diálogo é uma ferramenta poderosa para ampliar horizontes, promover a empatia e desenvolver uma compreensão mais rica da literatura. Isso reforça a importância de criar espaços para discussões abertas nas escolas, onde os alunos possam explorar suas ideias e construir conhecimento juntos.

Na próxima seção, analisamos o roteiro escrito elaborado pelos estudantes, bem como a transcrição dos *booktubes* que foram produzidos e socializados.

### 6.5 Quinta fase: apreciação valorativa dos *booktubes* produzidos

Nesta seção, mostramos o resultado da produção do gênero discursivo do ambiente digital *booktube*, planejado, roteirizado e gravado pelos estudantes participantes da pesquisa. Insta esclarecermos que, nesta fase, compartilhamos a transcrição dos *booktubes* na íntegra, a fim de que nossos leitores tenham uma visão geral do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo do *booktube* produzido pelos estudantes; no entanto, em nossa análise, destacamos alguns fragmentos que abarcam questões relativas ao próprio gênero discursivo, ao dialogismo, à apreciação valorativa e à ideologia, na perspectiva bakhtiniana; bem como à multimodalidade e aos letramentos digital, literário e oral; além de aspectos relacionados ao preconceito, à variação linguística e a outros temas envolvendo as cenas da sala de aula.

A seguir, no turno de fala nº 1, constatamos o momento em que a professora orienta os estudantes a socializarem os *booktubes* e, depois disso, a tecerem comentários avaliativos sobre essas produções.

1. **Dayana:** Se a gente achar que tá bom, tá bom. Se a gente achar que... não, faltou alguma coisa, o ideal é que a gente faça essa reedição ou inserção de alguma coisa, não sei... Aí é vocês que vão pensar como melhorar esses *booktubes* [...] então, agora é o momento de socializar... socializar e apreciar os vídeos dos colegas.

Os alunos estavam ansiosos para assistirem a essas produções, como demonstra o turno de fala nº 23, quando o estudante J. C., bastante empolgado, diz: “Começou, vai..vai!”. O primeiro *booktube* exibido foi o roteirizado pela Dupla nº 1, S. M. e G. S., e gravado por S. M. Apresentamos, abaixo a transcrição, do *booktube* na íntegra:

**23.J. C.:** Começou. Vai... vai!

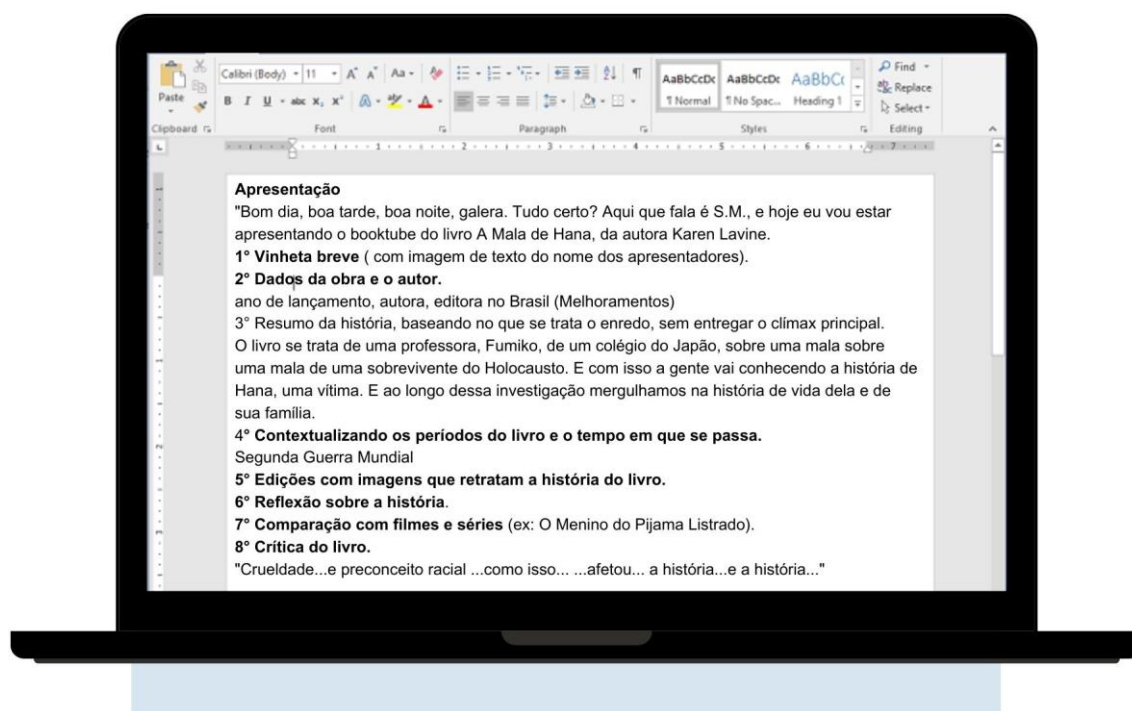
**24.** (*Booktube da obra A Mala de Hana gravada pelo estudante S. M.*): Bom dia, boa tarde, boa noite, galera, tudo certo? Aqui quem fala é S. M. (*vinheta sonora em movimento, com plano de fundo azul e o nome do estudante que gravou o booktube, aparecendo e depois sumindo*). O livro *A Mala de Hana*, escrito pela autora Karen Lavine, foi publicado no ano de 2007 (*aparece no canto superior direito da tela a capa do livro booktubializado*). É um livro baseado em fatos reais que conta a história da professora Fumiko e sua investigação sobre Hanna Brady. E aí também outra parte do enredo, e diria até o principal, é a história de Hana Bredy. O livro começa com a professora Fumiko apresentando para seus alunos no Japão alguns objetos do Museu do Holocausto (*some a imagem do estudante e aparece uma fotografia da professora Fumiko*) E dentre eles um chama a curiosidade dos alunos, que é uma mala marrom (*some a imagem do estudante e aparece uma fotografia na mala referida em sua fala*), escrito com uma tinta branca “Hanna Brady” e algumas informações de endereço sobre Hana e tal. Os alunos então ficam curiosos e perguntam pra professora quem é essa tal de Hanna Brady, que eles não conheciam e nem Fumiko. Fumiko também fica surpresa, num... (+) não conhece essa Hanna, não tinha estudado. Então os alunos ficam mais curiosos e motivam Fumiko a partir para uma investigação sobre Hanna Brady, para descobrir quem ela é. E nisso temos a história de Hana no livro. Hana nasceu na Tchecoslováquia, morava com seus pais e seu irmão George Brady. Durante o período de (*inaudível*) 1940, temos o começo da Segunda Guerra Mundial. E com isso o exército alemão, nesse período (*aparece na parte inferior do vídeo um asterisco seguido do texto verbal: “ALEMANHA NAZISTA, DE HITLER” na cor vermelha*), acaba invadindo a Tchecoslováquia e acaba segregando os judeus. E Hana e sua família era judia. E ela sofre muito com isso, ela perde alguns de seus hábitos, ela se afasta de amigos (+), ela não pode mais ver o cinema, frequentar parques. E essa situação cada vez mais vai piorando com os pais dela sendo presos (*aparece na parte inferior da tela o símbolo asterisco seguido do texto verbal: PELA SS GESTAPO, POLÍCIA NAZISTA*). Ela vai morar com os tios, junto com seu irmão e mais tarde eles são levados para um gueto, o gueto de Theresienstadt, que o livro vai falar. E nisso temos a história do livro, com Fumiko investigando cada vez mais sobre Hana, ficando em contato com diversos museus, listas, documentos históricos para descobrir mais sobre Hana. E a cada vez mais (*movimento circular das duas para frente*) que Fumiko vai descobrindo um pouco, a gente vai descobrindo junto com ela também a história de Hana. E as peças vão se encaixando. Acho bem interessante isso do livro, porque o livro tem uma expectativa assim, num se torna um livro cansativo. Quando a gente está curioso para descobrir para onde vai a investigação de Fumiko, o que vai acontecer depois daquilo, a gente já tem uma história de Hana, que também nos deixa curiosos o que vai acontecer com ela a partir daquele momento. Então o livro vai te jogando para cima (*movimento com as duas mãos simulando jogar algo para trás*), levantando suas expectativas. E no livro, ao todo, a gente vai acompanhando a investigação de Fumiko, o sofrimento de Hana no gueto, como ela se envolve ali com as outras crianças (*inaudível*) conseguir se refugiar e demonstrar seu sentimento (*inaudível*) E eu acho interessante a gente trazer esse livro à tona nos dias de hoje, até, principalmente pelo sofrimento das crianças, na questão mais atual, dos refugiados, porque são crianças que estão totalmente à parte de qualquer tipo de segregação (+) guerra política (+) (*utiliza o dedo indicador da mão esquerda para enumerar elementos nos dedos indicador e*

*médio da mão direito*)), cultural (+) e acabam não entendendo isso e são colocadas nesse meio desastroso aí. Só queriam viver sua vida normal de paz, brincar, se divertir, ter uma vida digna ((++)) e acabam muitas vezes tendo que fugi::r ((+)) refugia::r, amadurecer para acabar entendendo essas situações. Não é à toa que isso é abordado em diversos filmes, né? Temos *O Menino do Pijama Listrado*, ((*aparece suspenso no canto superior esquerdo da tela a imagem da capa do filme*)) que conta a história de um filho de um general nazista, que acaba fazendo amizade com um menino de um campo de concentração, um menino judeu. Temos também *A Vida é Bela* ((*aparece suspenso no canto direito da tela a imagem da capa do filme referido*)), que conta a história de um pai tentando disfarçar o filho ali no campo de concentração para ele pensar que aquilo ali é um jogo e acabar não colocando o filho nessa situação cruel para ele perceber essa maldade do mundo, assim, dizendo. Por isso que eu acho o livro muito interessante e vale a pena também de vocês a leitura. Vão gostar muito. É isso, valeu.

O *booktube* transcrito foi planejado e roteirizado pelos estudantes S. M. e G. S. e gravado por S. M. Nessa produção, identificamos a presença dos elementos indissociáveis da tríade bakhtiniana dos gêneros discursivos: *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. No que se refere ao conteúdo temático, vimos que os estudantes *booktubializaram* a obra *A Mala de Hana*, da autora Karen Lavine, e teceu uma apreciação valorativa positiva sobre essa obra. Nas palavras do estudante: “[...] gente vai descobrindo junto com ela também a história de Hana. E as peças vão se encaixando. Acho bem interessante isso do livro, porque o livro tem uma expectativa assim, num se torna um livro cansativo” e “[...] por isso que eu acho o livro muito interessante e vale a pena também de vocês a leitura”. Nesse contexto, observamos o postulado da não neutralidade dos discursos, uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia (Bakhtin, 2016).

Em relação à construção composicional do *booktube* produzido, identificamos os seguintes elementos: (1) Saudação; (2) Apresentação pessoal (individual); (3) Vinheta com nome do *booktuber*; (4) Sumarização da obra lida; (5) Avaliações de partes do livro; (6) Interpretação e contextualização da obra; (7) Expansão; (8) Recomendação; e (9) Despedida. Vejamos, na imagem abaixo, o roteiro do *booktube* que foi planejado pelos estudantes na quarta fase e resultou nessa construção composicional:

**Figura 17** – Roteiro do *booktube* produzido pela Dupla nº 2



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ao compararmos a construção composicional do roteiro que foi planejado na quarta fase da sequência didática com o *booktube* efetivamente produzido, constatamos algumas divergências. A primeira delas ocorreu na abertura do *booktube*, quando o estudante se apresentou, mas não informou para os interlocutores que seu objetivo era *booktubializar*/resenhar a obra *A Mala de Hana*. Como podemos observar no fragmento, ele inicia o vídeo dizendo: “Bom dia, boa tarde, boa noite, galera, tudo certo? Aqui quem fala é S. M. [...] O livro *A Mala de Hana*, escrito pela autora Karen Lavine, foi publicado no ano de 2007 [...] É um livro baseado em fatos [...]”. Ou seja, logo após a exibição da vinheta, o estudante já começa a sumarização da obra, sem informar o objetivo do vídeo.

Outra divergência que observamos entre o roteiro apresentado e a produção final gravada pode ser percebida na vinheta da abertura: o roteiro previa a inserção do nome da dupla de estudantes, mas, no vídeo final, só aparece o nome de um deles. Nesse sentido, vimos que a autoria do *booktube* foi atribuída somente ao estudante que gravou o vídeo e não à dupla que o planejou. Esse é um elemento que deve ser explorado em sala de aula, a fim de esclarecer as noções de autoria e coautoria como atos éticos e estéticos. A partir da transcrição realizada, observamos que em momento algum isso foi explorado pela professora pesquisadora; no entanto, sabemos da importância dessa temática em sala de aula, já que, enquanto formadores

de opiniões, devemos criar valores éticos e morais e conscientizar os alunos sobre essas e outras condutas antiéticas, como plágio, por exemplo. Por fim, no roteiro apresentado na figura 17, o estudante não menciona a despedida do vídeo, mas insere esse elemento no final da construção composicional do *booktube* gravado.

Considerando a sequência didática elaborada por Cosson (2022) para a ampliação do letramento literário, constatamos, na construção composicional do *booktube* gravado pelo estudante, a presença de dois elementos: (1) *Interpretação e contextualização da obra* e (2) *Expansão*, que demonstram que esses estudantes ampliaram suas competências e habilidades leitoras.

O conteúdo temático do trecho do enunciado proferido pelo estudante revela a *interpretação presentificadora* que ele fez da obra. Vejamos: “E eu acho interessante a gente trazer esse livro à tona nos dias de hoje, até, principalmente pelo sofrimento das crianças, na questão mais atual, dos refugiados, porque são crianças que estão totalmente à parte de qualquer tipo de segregação, guerra política, cultural, e acabam não entendendo isso e são colocadas nesse meio desastroso aí. Só queriam viver sua vida normal de paz, brincar, se divertir, ter uma vida digna e acabam muitas vezes tendo que fugir, refugiar, amadurecer para acabar entendendo essas situações”. Nesse fragmento, o estudante relaciona a situação das crianças judias durante a Segunda Guerra Mundial com a situação das crianças refugiadas, que perdem sua infância por causa desses deslocamentos, para outro país, como foi o caso das crianças da Síria, por exemplo, que foram forçadas a deixar suas casas para escapar de guerras e conflitos, lidando com perdas e traumas e passando a residir em um outro país.

A *Expansão*, por sua vez, pode ser percebida quando o estudante realiza a intertextualidade da obra literária com as produções fílmicas, pois ele compreende que essa temática é tratada em vários filmes – “Não é à toa que isso é abordado em diversos filmes, né?” – e menciona ao menos dois, a saber, *O Menino do Pijama Listrado* e *A Vida é Bela*, que retratam a história de crianças que viveram, durante o período da Segunda Guerra Mundial, no campo de concentração nazista, em situação de grande vulnerabilidade e sujeitas à violência. A partir das associações estabelecidas pelo estudante, evidenciamos a relação intersubjetiva do discurso, visto que nenhum de nós é, na visão de Bakhtin (2015), um Adão mítico a criar a primeira palavra. Somente a partir da nossa relação com o outro, emolduramos a nossa subjetividade e nosso modo de pensar e agir no mundo.

Quanto ao estilo individual do sujeito ao produzir o *booktube*, observamos que o cenário escolhido por S. M. foi um cômodo da sua casa com paredes brancas ao fundo e que continha um sofá, onde se assentou para realizar a gravação do vídeo. Conjecturamos que esse espaço

seja a sala de sua casa. O vídeo gravado tinha 4 minutos e 22 segundos de duração, com um padrão de objetividade parecido com o *booktube* de Deni, apresentado na seção 3.4 desta tese. Porém, o grau de formalidade adotado pelo estudante é informal, já que observamos a presença de gírias, na saudação e na despedida do *booktube*, e o uso despreocupado da língua, como constatamos em: “Tudo certo?”; “Valeu!”; “num”, em vez de “não”; “aí”; mistura do uso de pronomes da segunda pessoa do singular “te” com o uso da expressão “a gente” (nós) e “vocês”, para manter o diálogo com os interlocutores; e o uso do gerúndio. A título de exemplo, citamos o trecho: “Bom dia, boa tarde, boa noite, galera, *tudo certo?* [...] o livro tem uma expectativa assim, *num* se torna um livro cansativo. [...] Então o livro vai *te jogando* para cima, levantando suas expectativas. E no livro, ao todo, *a gente vai* acompanhando a investigação de Fumiko [...] [nós] *Temos* também *A Vida é Bela* [...] e vale a pena também de *vocês* a leitura. [*Vocês*] *vão gostar* muito. É isso, *valeu!*”.

O *booktube* gravado pelo estudante é formado por diversas unidades semióticas: as linguagens sonoras, visual, gestual, verbal oral e verbal escrita, conforme detalhamos no quadro 6. Vale ressaltar que esses elementos fazem parte do estilo do gênero e podem aparecer ou não a depender do estilo individual do sujeito.

**Quadro 6** – Estilo do *booktube* elaborado pela dupla S. M. e G. S.

ESTILO		
<i>BOOKTUBE ELABORADO PELA DUPLA S. M. E G. S.</i>		
<b>A Mala de Hana</b>	<b>VERBAL ORAL</b>	a) Verbalização oral do conteúdo temático conforme a construção composicional do gênero; b) Sinais conversacionais para sustentar o turno de fala; c) Pausas sintáticas para separar elementos.
	<b>VERBAL ESCRITO</b>	a) Copresença da palavra verbal escrita na vinheta sonora da abertura do <i>booktube</i> ; b) Copresença de palavra verbal oral e legenda na parte inferior do vídeo para esclarecer um trecho verbal oral: “*ALEMANHA NAZISTA, DE HITLER” e “*PELA SS GESTAPO, POLÍCIA NAZISTA”; c) Legenda: símbolo de asterisco (*) ao lado de uma frase para esclarecer ou inserir uma informação relacionada à linguagem verbal oral.
	<b>SONORO</b>	a) Vinheta sonora com nome do estudante em movimento, aparecendo e sumindo dentro de um limite de linhas retangulares.
	<b>GESTUAL</b>	a) Uso do dedo indicador da mão esquerda para apontar e enumerar elementos nos dedos indicador e médio da mão oposta (guerra política e cultural); b) Movimento circular das duas mãos para a frente do corpo, dando ideia de ida; c) Movimento das duas mãos simulando jogar algo pra trás.
	<b>VISUAL</b>	a) Vinheta sonora em movimento com o nome do estudante aparecendo e sumindo; b) Fotografias suspensas da mala e da professora e pesquisadora Fumiko; c) Imagens das capas do livro e dos filmes suspensas no canto superior direito e/ou esquerdo da tela; d) Texto verbal escrito em legendas explicativas em caixa alta na cor vermelha.

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa

Dentre os elementos apresentados no quadro acima, a título de exemplo, a seguir, detalhamos ao menos um dos recursos multimodais de cada categoria, a começar pela linguagem verbal oral, na qual identificamos momentos em que o estudante realizou pausas sintáticas. Por exemplo, no fragmento “Só queriam viver sua vida normal de paz, brincar, se divertir, ter uma vida digna ((++)) e acabam muitas vezes tendo que fugi::r ((+)) refugia::r, amadurecer para acabar entendendo essas situações”, observamos que, logo após mencionar o desejo das crianças que precisam refugiar de seus países para viverem uma vida tranquila e com dignidade, S. M. realiza uma pausa longa para conectar o sentido de oposição entre a oração principal e a oração coordenada. Para isso, ele utiliza a conjunção “e”, prescrita pela tradição gramatical e comumente utilizada com o sentido de adição, para estabelecer uma relação adversativa, evidenciando que o sentido do enunciado não está nas palavras isoladas, mas no contexto em que se encontra. Nesse mesmo fragmento, ressaltamos, ainda, a segunda pausa, feita pelo estudante para reformular o seu dizer, substituindo o termo “fugir” por “refugiar”. Vale destacar que o primeiro é mais abrangente, enquanto o segundo está relacionado àquelas

peças que precisam deixar os seus países por conta de perseguições armadas e violentas, devido à grave violação de direitos humanos.

Em relação à semiose verbal escrita, identificamos que esse recurso foi utilizado na vinheta sonora de abertura do *booktube* e, também, durante a sumarização da obra, oralmente realizada pelo estudante. Nas ocorrências descritas no quadro 6, constatamos que, na edição do vídeo, eles utilizam a palavra verbal escrita para inserir legendas, com a finalidade de explicar e complementar a informação mencionada oralmente. Conjecturamos que essa ação tenha sido executada após o aluno ter assistido ao *booktube* gravado e sentido a necessidade de inseri-la, para completar a informação. O fragmento mostra que no trecho “E com isso o exército alemão, nesse período ((*aparece na parte inferior do vídeo um asterisco seguido do texto verbal: ‘ALEMANHA NAZISTA, DE HITLER’ na cor vermelha*))), acaba invadindo a Tchecoslováquia e acaba segregando os judeus. [...] E essa situação cada vez mais vai piorando com os pais dela sendo presos ((*aparece na parte inferior da tela o símbolo asterisco seguido do texto verbal: ‘PELA SS GESTAPO, POLÍCIA NAZISTA’*))”, a primeira legenda tem o objetivo de esclarecer que se tratava do exército alemão, liderado por Hitler; enquanto a segunda completa o sentido da oração, quando se acrescenta o agente da passiva, que tem como objetivo informar por quem os pais de Hana foram presos. Nesse contexto, o símbolo asterisco foi utilizado com a função de conectar a modalidade verbal escrita com a modalidade verbal oral, assim como as letras em caixa alta, na cor vermelha, foram utilizadas para chamar a atenção dos interlocutores, como se pode ver a seguir:

**Figura 18** – Semiose verbal escrita utilizada no *booktube* sobre *A Mala de Hana*, produzido por S. M. e G. S.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O recurso sonoro, por sua vez, é identificado no início do *booktube*, na vinheta de abertura, em que aparece o nome do estudante sendo digitado e depois sumindo ao som de uma música instrumental, com um plano de fundo na cor azul. Ocorrências como essas ajudam a mostrar que as várias semioses aparecem conjuntamente. Vejamos:

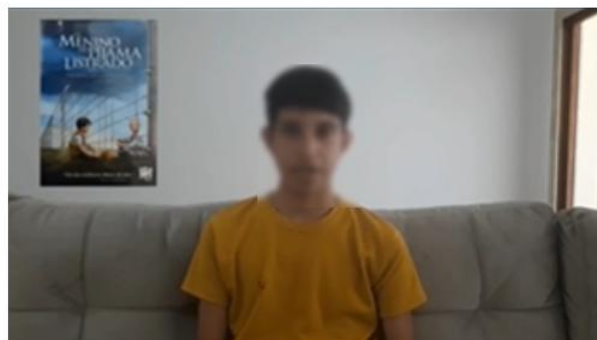
**Figura 19** – Vinheta de abertura do *booktube* de S. M.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Quanto à gestualidade, observamos que S. M. se manteve, na maior parte do vídeo, sentado em posição ereta, com os braços abaixados e sem muitos movimentos e expressões corporais, como mostra a figura 20. Acreditamos que isso pode ter ocorrido por causa da timidez ao gravar o vídeo.

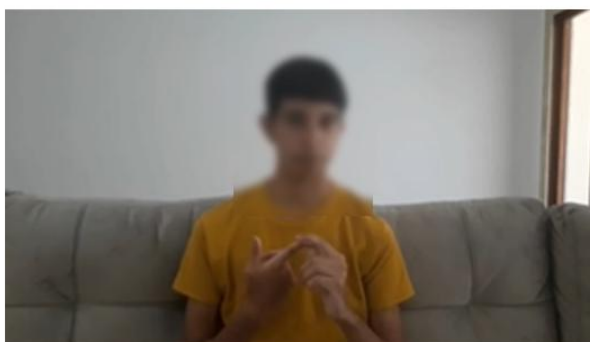
**Figura 20** – Postura do estudante S. M. durante a gravação do *booktube* sobre *A Mala de Hana*



Fonte: Dados da pesquisa

Apenas em três momentos, identificamos a presença de recursos gestuais para complementar o sentido do texto oral. Um deles, a título de exemplo, foi o uso do dedo indicador da mão esquerda para apontar elementos enumerados nos dedos indicador e médio da mão oposta, quando o estudante cita tipos de segregação a que as crianças refugiadas ficam sujeitas: “[...] porque são crianças que estão totalmente à parte de qualquer tipo de segregação (+) guerra política (+) ((utiliza o dedo indicador da mão esquerda para enumerar elementos nos dedos indicador e médio da mão direita)), cultural [...]”, como comprova a figura 21.

**Figura 21** – Gestualidade utilizada pelo estudante S. M. durante a gravação do *booktube* sobre *A Mala de Hana*



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Por último, mas não menos importante, constatamos a presença de fotografias e imagens, que se manifestam ora sobrepostas à imagem do estudante, ora dispostas nas laterais superiores do vídeo. Esses elementos visuais contribuem significativamente para a composição estética e informativa da apresentação, como evidenciado na figura 20.

Diante do exposto e sabendo que os textos contemporâneos, no contexto das tecnologias digitais, requerem dos seus produtores a habilidade de realizar edições nos vídeos, vimos que esses estudantes ampliaram seus letramentos digitais, já que, para inserir elementos multimodais, como vinhetas sonoras, legendas e imagens estáticas e fotografias, por exemplo, foi necessário desempenhar habilidades de edição de vídeos, utilizando ferramentas e recursos digitais. Além disso, não podemos desconsiderar as contribuições que a produção desse gênero proporciona para a ampliação do letramento oral dos estudantes.

Durante o momento da socialização, a performance desse estudante, por exemplo, foi bastante elogiada pelos colegas, a ponto de ele ser comparado com o apresentador do Jornal Nacional, na Rede Globo, William Bonner. Nas palavras de J. C., nos turnos de fala 27 e 34: “Véi, ficou muito bom, ficou muito bom, S. M. [...] Tchau, querido. William Bonner, acabou de ser demitido da...”, como mostra a transcrição a seguir:

- 25. J. C.:** Gente, é para louvar de pé, cheguei a arrepiar. S. M., que perfeito! Ah não, o meu tá esculhambado mesmo! Meu Deus!
- 26. Dayana:** Colocar logo o seu que é de *A Mala de Hana* também ((*dando play no booktube elaborado pelo estudante J. C.*))
- 27. J. A.:** Véi, ficou muito bom, ficou muito bom, S. M.
- 28. J. C.:** Peraí, peraí, peraí, dá pausa no meu.
- 29. S. M.:** Ô, Day, tá ouvindo?
- 30. J. C.:** Dá pausa no meu.
- 31. S. M.:** O meu tá travando muito aqui.

32. **J. C.:** Tchau, querido. William Bonner, acabou de ser demitido da...  
 33. **S. M.:** Tá ouvindo, Day?  
 34. **J. C.:** S. M. tá contratado. Você tá muda, querida.

Em seguida, na aula dedicada à socialização das produções finais, após assistirmos e comentarmos o vídeo de S. M, exibimos o *booktube* roteirizado e gravado pelo estudante J. C., que realizou sua atividade sozinho. Apesar de ser um estudante bastante responsável, gostaríamos de ressaltar que ele não enviou o roteiro da sua produção tampouco pediu ajuda ou procurou a professora pesquisadora para esclarecer alguma dúvida, evidenciado a sua autonomia ou talvez o seu receio em procurar ajuda para que isso não soasse incômodo. O referido vídeo teve a duração de 9 minutos e 1 segundo e, assim como o *booktube* apresentado anteriormente, abordou a obra *A Mala de Hana*. Vejamos a transcrição:

**44. (BOOKTUBE 2 – individual do estudante J. C.)** ((*Efeito de escala preto e cinza, imagem granulada piscando*)) Uma câmera? Pra quê uma câmera? Uma câmera. Uma câmera. Mala? Mala. Mala. Ah, Brady. O que que essa mala é? Ela representa o quê, meu pai? Essa mala é velha, ela parece contar uma história muito interessante. Cheguei a arrupiar. ((*vinheta sonora com imagens e cores em movimento em movimento com destaque para o nome do gênero e o nome do estudante que gravou o vídeo*)) Isso aí. E é isso aí, galera::! ((*sinal de saudação com os dois dedos direcionados para testa*)) Beleza? Eu me chamo J. e estou aqui para falar com você sobre um livro muito especial e importante para a vida de muitos. E também para falar pra você, desvendar junto com você o que significa aquela mala e o que ela representa... aquela mala lá do início do vídeo... Então, o nome do livro é *A Mala de Hana*! Poxa, véi... eu acho que eu já dei algum *spoiler* aí. Mas assiste ao vídeo até o final do vídeo, que lá eu vou contar todo o *spoiler* daquela mala, tá certo? Mas voltando aqui pro livro, ele conta a história de duas mulheres fortes e determinadas que marcaram a sua geração. Nossa, isso é muito interessante, não é verdade? (+) O livro, ele nos mostra o quão cruel e desumano era a vivência das crianças submetidas ao holocausto. Nos contando que de uma hora pra outra ((*apontando o dedo indicador direito para cima e, em seguida, suspendendo o dedo indicado esquerdo e fazendo movimento circular para indicar a conexão do tempo*)), uma pacata e feliz família da Tchecoslováquia, atual República Tcheca, foi submetida ao holocausto. Ao terrível cenário nazista. E tudo isso aconteceu nas décadas de 30 e de 40 ((*legenda na parte superior esquerda em fontes na cor preta*)). Bom, pessoal, mas pra contar mais sobre esse livro, eu preciso falar pra vocês quem é a autora dele. É a famosíssima Karen Levine. Isso mesmo, ela é produtora, escritora e radialista. Ela ganhou dois prêmios, *Peabody*. E Karen também, ela escreveu outros livros, mas ela ficou RE-AL-mente, MUN-DI-AL-mente famosa mesmo, foi com *A Mala de Hana*. Pra você ter uma ideia, o livro *A Mala de Hana*, ele foi um livro tão popular, que ele teve mais de 1 milhão e 500 mil exemplares vendidos. / Sim, é isso mesmo, 1 milhão e 500 mil exemplares vendidos. Justamente disso, do que nós vivenciamos no passado. Então, seria importante que todo mundo lesse pelo menos um trecho ou lesse esse livro completo, véi. É muito lindo mesmo. E assim, o interessante da autora desse livro, que e::le não só conta a história de uma menina que viveu no cenário nazista. Ele

também introduz uma diretora de escola JAPONESA, ou seja, uma diretora escolar japonesa curiosíssima para saber do passado da aliança do Japão para com a Alemanha nazista. E o engraçado, e assim, o mais determinante desse livro, o que empolga você ler ele, é que ela acaba se deparando com algo inesperado. E ali determina ela a buscar sobre a vida de alguém, sobre a história de alguém. Gente, e esse alguém você vai descobrir lendo o livro, porque é maravilhoso. A primeira personagem desse livro se chama Hana Brady. Ela é judia, que de uma hora para outra acaba caindo na época nazista. Gente, isso deve ser terrível. E o mais triste dessa história é que ela é separada dos seus pais e ela é levada para um campo de concentração. Mas isso acaba tornando a menina Hana forte, resistente e principalmente esperançosa (*suspendendo as duas mãos com as palmas viradas para frente*). /Será que há uma luz no final do túnel? E em segundo plano, o livro ele vai nos falar sobre Fumiko Ishiyoka. Uma mulher determinada a viajar o mundo se preciso para descobrir o que aconteceu com as pessoas e o que elas sofreram pelos nazistas de forma detalhada. E a importância de Hana para a história do holocausto. Se tornando uma pessoa persistente, curiosa e DETERMINANTE. Gente, isso é INCRÍVEL! E assim como a maioria ou boa parte dos livros tem a mensagem subliminar, é claro que *A Mala de Hana* não deixaria de ter. (*mostrando e revirando o livro suspenso em suas mãos*) Gente, esse livro é perfeito. Olha a capa dele. Olha todo mundo. (+) Então, mas bora voltar para o vídeo. ((risos)) Ele nos ensina que quando a diversidade vier, temos que resistir ao máximo e ter esperança que dias melhores virão. MAS: que enquanto esses dias melhores eles não vêm, temos que ser pessoas pacientes e empáticas e principalmente unidas. Para que não venhamos, ser assim, levados pelo vendaval facilmente. Mostrando assim o quanto nós devemos lutar com MUITO ENGAJAMENTO mesmo (*punhos cerrados indicado sinal de força*) para defender uma boa causa ou aquilo que nós acreditamos que é correto lutar. (+) Ele também nos ensina que devemos nos interessar por algo que vai contribuir para a história, para a ciência e principalmente para a humanidade./ Gente, perfect./ Perfect. (*dedo indicador e polegar fechados em direção a parte superior da cabeça*)/ Realmente, muito perfeito. (+) Bom, mas deve ter alguém meio perdido aí de plantão, que não conhece muito ou sabe muito pouco ou até mesmo não sabe nada sobre o nazismo. O nazismo foi a forma de liderar que Adolf Hitler (*franzindo a testa ou apertando os olhos*) impôs sobre a Alemanha, exterminando milhares (*franzido a testa*) de pessoas que de acordo ele, elas eram imperfeitas (*sinal de aspas com os dedos indicador e médio de ambas as mãos*). Sendo elas (*utiliza os dedos polegar, indicador e médio da mão direita para enumerar os elementos*) gays, negros, deficientes e principalmente os judeus. Atualmente aqui no Brasil ter qualquer discurso ou atitude nazista é considerado como um crime e também não é por menos, né gente? Por favor. Então esse é o conceito básico sobre o nazismo. Bom, e se você está curioso pelo que acontecia nos campos de concentração, tem uma pequena indicação minha. Ou seja, não vai ficar só aqui no livro (*suspende o livro com a mão esquerda e com os dedos da mão esquerda movimentada com tapinhas em direção ao livro*). Tem um filme muito maravilhoso, gente, que é *O fotógrafo de Mauthausen* (*legenda na parte inferior do vídeo com o nome do filme*). Isso mesmo, (*texto animado da palavra NETFLIX, na cor vermelha, aparece, vagarosamente, entrando pelo canto superior esquerdo da tela*). está disponível na: NET-FLIX: (*apontando o dedo indicador da mão esquerda para a palavra que apareceu*) E eu não vou contar spoiler do filme também não. Eu só vou falar que o filme, ele conta a história de um homem que sonhava em sair do campo de concentração de *Mauthausen*. E ele também vai nos mostrar como era o cotidiano das pessoas submetidas ao holocausto. (*Mudança de tom de voz*

*para indicar uma mudança de assunto*)) (+) Na minha opinião, esse livro ele é perfeito. Eu acho que eu já disse isso umas 1500 vezes ou milhares de vezes, quem sabe. Mas assim, eu quero que vocês saibam. É um comentário pessoal mesmo. Que esse livro ele me marcou Mui::to e eu aprendi muito com ele. E ele me ensinou também a ser uma pessoa mais igualitária e empática. Então galerinha, estou meio triste *((colocando a palma da mão esquerda na frente do rosto e levando-a em direção ao queixo))* aqui porque chegou a hora de se despedir, né? Mas assim, como eu prometi e promessa é dívida, eu vou falar para vocês algumas curiosidades. sobre aquela mala misteriosa lá::: do início do vídeo. Nela estava escrito Hana Brady. Se você não conseguiu ler, ela está escrita Hana Brady. Que obviamente pertence a Hana. E também essa mala foi o que engatilhou Fumiko Ishioka, a diretora da escola lá no Japão, a procurar mais sobre Hana. E também para expor de forma mais detalhada a história de Hana. E um lembrete de que ela está em nossos corações até os dias de hoje. E também para expor de forma mais detalhada o que aquela menina tinha passado. Deixando assim fatos comprovados de alguém que vivenciou o período nazista. E... *((corte de fala))* (+) Bom pessoal *((acenando))*, tchauzinho. Eu espero que você tenha gostado desse vídeo. Se gostou, não esqueça de curtir *((apontando com o dedo indicador para a parte inferior do vídeo))* e se inscrever no canal *((movimentando os membros superior como uma gangorra, apontando os dedos indicadores para o texto "INSCREVA-SE", que aparece devagar na tela, de baixo pra cima, com fundo preto e letras brancas))* *((leva a palma da mão à face em sinal de jogar beijo))* Beijão e até a próxima. (+) *((Tela com legenda "ERRO DE GRAVAÇÃO" e em preto e branco))* e o estudante aparece dançando uma música eletrônica...

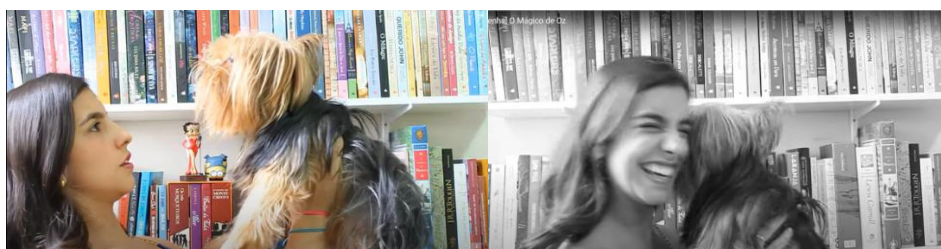
Como já sabemos, os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, são formados por três elementos indissociáveis: *conteúdo temático, construção composicional e estilo*. Assim, como fizemos no *booktube* anterior, analisamos esses elementos no *booktube* gravado pelo estudante J. C. Começando pelo conteúdo temático, identificamos que ele realizou uma apreciação valorativa positiva a respeito da obra *A mala de Hana*, como podemos identificar no seguinte trecho: “(+) Na minha opinião, esse livro ele é perfeito. Eu acho que eu já disse isso umas 1500 vezes ou milhares de vezes, quem sabe. Mas assim, eu quero que vocês saibam. É um comentário pessoal mesmo. Que esse livro ele me marcou MU::to e eu aprendi muito com ele. E ele me ensinou também a ser uma pessoa mais igualitária e empática”. Esses trechos, em que o discurso do estudante se materializa, apresentam uma dimensão avaliativa e expressam o posicionamento social dele, já que toda palavra está sempre carregada de um sentido ideológico, evidenciado o seu posicionamento ideológico de que os direitos humanos precisam ser garantidos e, para isso, precisamos nos tornar pessoas com valores morais de empatia e justiça.

Em relação à construção composicional do *booktube* de J. C., identificamos os seguintes elementos: (1) Encenação; (2) Vinheta sonora com nome do gênero discursivo e nome do *booktuber*; (3) Saudação; (4) Apresentação pessoal; (5) Introdução I: Apresentação da obra a ser *booktubializada*; (6) Introdução II: curiosidades sobre a autora; (7) Sumarização da obra;

(8) Avaliação de partes da obra lida; (9) Interpretação; (10) Expansão; (11) Recomendação; (12) *Hiperlink* (fictício); e (13) Despedida.

A partir da transcrição do *booktube* elaborado pelo estudante J. C., vimos o quanto a sua produção foi influenciada pelo estilo da *booktuber* Mel Ferraz. Na seção 2 desta tese, mostramos que, segundo a opinião de J. C., Mel Ferraz foi excelente na maneira como resumiu o livro *O Mágico de Oz* e o relacionou com outros enunciados. Em vista disso, ele desenvolveu uma produção inspirado no *booktube* dela. Dessa forma a construção composicional e o estilo do *booktube* gravado pelo estudante, se comparado com o gravado por Mel Ferraz, apresenta algumas similaridades, principalmente em relação à encenação teatral na abertura do vídeo e à maneira enfática se expressar oralmente. Ao *booktubializar* a obra *O Mágico de Oz*, como vemos na figura 22, Mel Ferraz faz uma encenação no início e no final do vídeo, com a participação do seu cachorro, o que inspira J. C. a realizar, igualmente, uma encenação para abordar a obra *A Mala de Hana*, conforme comprova a figura 23.

Figura 22 – Encenação feita no *booktube* de Mel Ferraz



Fonte: *YouTube* (Ferraz, 2014)

Figura 23 – Encenação feita no *booktube* de J. C.



Fonte: Dados da pesquisa

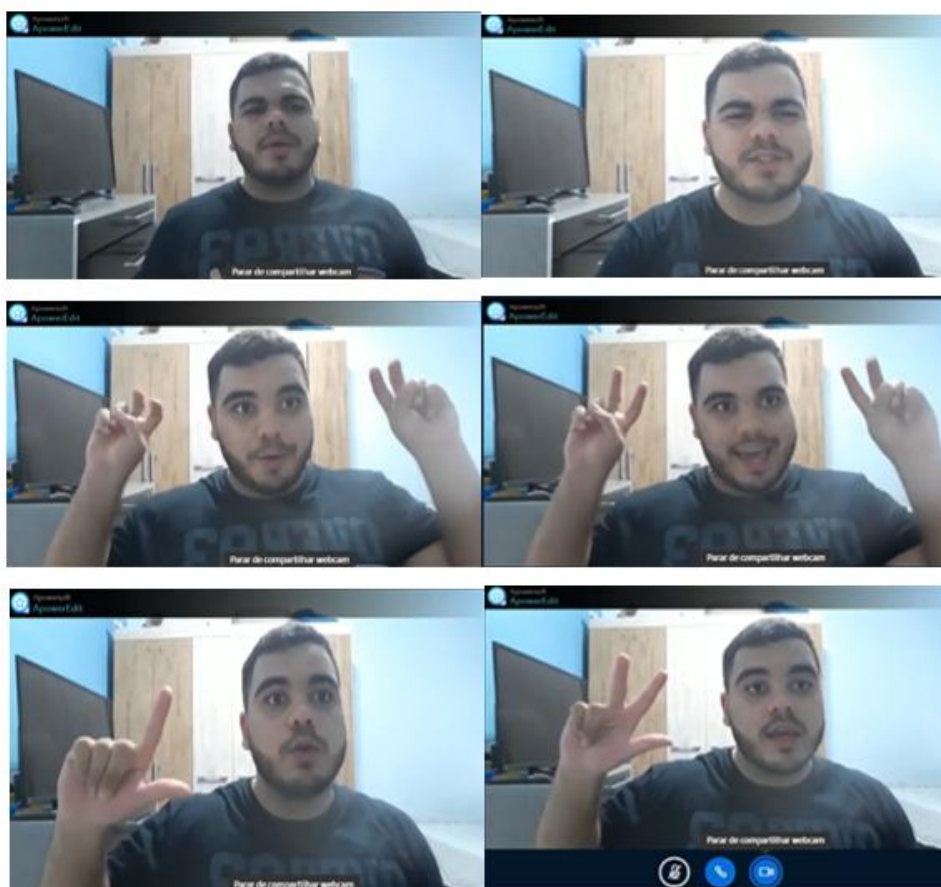
Como vimos na figura 23, o estudante J. C. realiza uma encenação teatral, na abertura do *booktube*, na qual ele aparece confuso ao se deparar com uma câmera o filmando, trazendo uma mala envelhecida como cenário, a qual apresenta um papel colado com o nome “Hana Brady”. Para reforçar o aspecto antigo da cena e a encenação teatral, ele aplica ao vídeo o efeito de escala de cinza, a estilo do cinema mudo, e encena dizendo: “Uma câmera? Pra quê uma câmera? Uma câmera. Uma câmera. Mala? Mala. Mala! Ah, Brady. O que que essa mala é? Ela representa o quê, meu pai? Essa mala é velha, ela parece contar uma história muito interessante. Cheguei a arrupiar!!”. Essa cena, no início do *booktube* de J. C., muito se assemelha à produção realizada por Mel Ferraz, uma vez que ela também inicia o seu vídeo aplicando o efeito escala de cinza e fazendo uma encenação, na qual chama o seu cachorro de Totó, por ele se parecer com o personagem da obra *booktubializada*, *O Mágico de Oz*. No entanto, embora o estudante tenha buscado desenvolver um *booktube* com traços semelhantes ao de Mel Ferraz, observamos que há algumas variações, que ocorrem em virtude do conteúdo temático e do estilo individual de cada indivíduo, evidenciando, assim, que os gêneros discursivos são sempre *relativamente* estáveis, já que eles sofrem alterações não somente devido às condições específicas dos diversos campos da atividade humana, mas também à natureza sócio-histórica, ideológica e discursiva dos enunciados.

Lançando mão da sequência didática elaborada por Cosson (2022) para a ampliação do letramento literário, constatamos, na construção composicional do *booktube* gravado por J. C., a presença de três elementos: (1) *Introdução*, (2) *Interpretação e contextualização da obra* e (3) *Expansão*. Ou seja, o conteúdo temático do *booktube* do estudante apresenta elementos da sequência didática proposta por Cosson (2022). Na etapa (1) *Introdução*, por exemplo, a encenação busca provocar nos espectadores a curiosidade para saber mais detalhes sobre a mala encontrada; além disso, a forma como ele apresenta a obra e sua autora busca fazer com que os espectadores se sintam motivados a descobrir o porquê de essa obra ser especial. Nas palavras do estudante: “[...] estou aqui para falar com você sobre um livro muito especial [...] E também para falar pra você, desvendar junto com você o que significa aquela mala e o que ela representa... aquela mala lá do início do vídeo... Então, o nome do livro é *A Mala de Hana!*” e “Bom, pessoal, mas pra contar mais sobre esse livro, eu preciso falar pra vocês quem é a autora dele. É a famosíssima Karen Levine. Isso mesmo, ela é produtora, escritora e radialista. Ela ganhou dois prêmios, Peabody”. Desse modo, a maneira como o estudante inicia o vídeo pode motivar outras pessoas a lerem essa obra literária, já que, de acordo com Cosson (2022), o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação. Por conseguinte, uma cadeia enunciativa vai se formando, já que, ao mesmo tempo em que o

estudante amplia o seu letramento literário, ele motiva outras pessoas, por meio do seu *booktube*, a desenvolverem a mesma habilidade.

Em relação à (2) *Intepretação e contextualização da obra*, observamos que, após a leitura, o estudante a interpreta e explicita a sua contextualização histórica, quando explica para o público do *booktube* que o nazismo foi um movimento político e social marcado por ideais nacionalistas e extremistas que surgiu na Alemanha, liderado por Hitler, como mostra o fragmento a seguir: “O nazismo foi a forma de liderar que Adolf Hitler ((*franzindo a testa ou apertando os olhos*)) imacionou [sic] sobre a Alemanha, exterminando milhares ((*franzido a testa*)) de pessoas que de acordo ele, elas eram imperfeitas ((*sinal de aspas com os dedos indicador e médio de ambas as mãos*)). Sendo elas ((*utiliza os dedos polegar, indicador e médio da mão direita para enumerar os elementos*)) gays, negros, deficientes e principalmente os judeus”. O estudante, também, realiza uma contextualização presentificadora, uma vez que alerta àqueles que porventura não saibam que: “Atualmente (+) aqui no Brasil ter qualquer discurso ou atitude nazista é considerado como um crime e também não é por menos, né gente? Por favor”. Sabemos que a enunciação, no viés bakhtiniano, é de natureza social, determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo. Assim, nas falas desse estudante, evidenciamos que as relações estabelecidas por ele objetivam responder aos comportamentos sociais das pessoas que se portam de maneira preconceituosa, de modo que ele demonstra não compactuar com esse tipo de atitude e até mesmo procura combater esse tipo de comportamento. Vejamos, a seguir, uma sequência de capturas de tela que identificam a sequência de gestos e expressões faciais do estudante J. C. durante os trechos destacados acima.

**Figura 24** – Gestualidade utilizada pelo estudante J. C. no *booktube* sobre *A Mala de Hana*



Fonte: Dados da pesquisa

Como se vê, nas falas de J. C., reforçados por meio do pedido feito com a expressão “por favor”, dos gestos, das expressões faciais, assim como pela tonalidade da voz escolhida para a cena, contribuíram para endossar a avaliação axiológica de que condutas preconceituosas, tais como as lideradas por Adolf Hitler, não são legais (no sentido estrito do termo) e, por isso, as pessoas não devem reproduzi-las, a fim de desconstruir qualquer tipo de prática discriminatória. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 104) ratifica que é papel do professor intervir para que o trabalho com a oralidade reconheça “[...] o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto”. Com isso, acreditamos que o letramento oral dos estudantes se amplia quando exploramos, em sala de aula, o quanto as expressões fisionômicas, os gestos e outros recursos da representação cênica funcionam como elementos complementares no processo da interação verbal, uma vez que essas modalidades aparecem juntamente com a linguagem verbal oral.

No que diz respeito à (3) *Expansão*, identificamos que o estudante J. C. extrapolou os limites do texto, assim como fez a Dupla nº 2 (S. M. e G. S.), sugerindo para o público do

*booktube* o filme *O Fotógrafo de Mauthausen*. Vale ressaltar que esse filme foi indicação da professora da disciplina *Leituras de Mundo*, do colégio onde o projeto de leitura previamente realizado foi executado. Isso ficou evidente entre o diálogo dos estudantes da dupla número 2 – durante a organização do roteiro do *booktube* em fase anterior a esta – em que eles comentavam sobre filmes que retratassem a situação do Holocausto. Vejamos:

**231. S. M.:** ah ok. Eu tinha te perguntado se você já assistiu algum filme ou série que tenha a ver com o holocausto ou que pelo menos cita.

**232. G. S.:** Sim. Teve o que a professora W. passou...

**233. S. M.:** Qual foi que a professora W. passou? Que eu não lembro... Ahh não, eu lembro: “*O Fotógrafo de Mauthausen*”... como é que se escreve mesmo? [...]

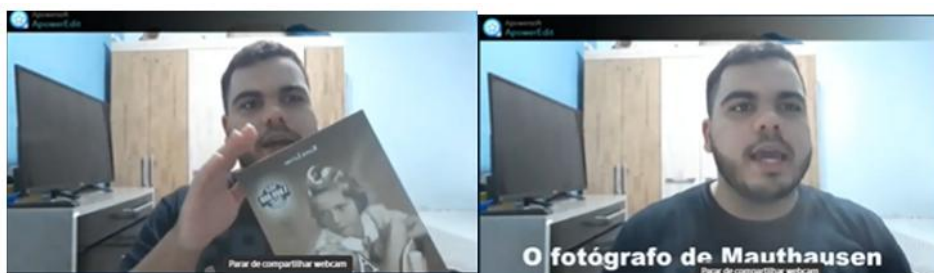
Nesse ínterim, observamos, durante a execução do projeto de leitura, a exibição do filme passado pela professora W., o qual favoreceu a ampliação do letramento literário dos estudantes, pois foi utilizado por J. C. em seu *booktube*. Vejamos este fragmento: “Bom, e se você está curioso pelo que acontecia nos campos de concentração, tem uma pequena indicação minha. Ou seja, não vai ficar só aqui no livro ((*suspende o livro com a mão esquerda e com os dedos da mão esquerda movimentada com tapinhas em direção ao livro*)). Tem um filme muito maravilhoso, gente, que é *O fotógrafo de Mauthausen* ((*legenda na parte inferior do vídeo com o nome do filme*)). Isso mesmo, ((*texto animado da palavra NETFLIX, na cor vermelha, aparece, vagarosamente, entrando pelo canto superior esquerdo da tela*)). está disponível na:: NET-FLIX:: ((*apontando o dedo indicador da mão esquerda para a palavra que apareceu*))”. Nesse fragmento, evidenciamos que cada ato enunciativo é composto por várias vozes, ou seja, um discurso é um conjunto de vários outros construídos historicamente e socialmente.

Nessa perspectiva, conforme Bakhtin (2016, p. 59), “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado”. Assim, embora o estudante J. C. tenha mencionado que tinha uma indicação de filme – *O fotógrafo de Mauthausen* –, a relação que ele estabelece entre essa produção e a obra *A Mala de Hana* é fruto da interação com outras vozes, ou seja, da relação dialógica estabelecida em sala de aula com a professora W. Isso quer dizer que a origem do enunciado do estudante não está somente nele mesmo, já que essa relação foi estabelecida anteriormente pela professora W., que, durante o projeto de leitura da escola, propôs a exibição desse filme para os seus alunos. Portanto, conforme Bakhtin (2015, p. 51), “só o Adão mítico [...] chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não condicionado [...]”. Dito de outra maneira, o

indivíduo não é a origem de seu dizer, pois todo enunciado está “[...] envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos” (Bakhtin, 2015, p. 48).

Além disso, considerando que, conforme Bakhtin (2020, p. 69), “[...] todas as palavras e formas são povoadas de intenções”, outro trecho do *booktube* do estudante J. C. que nos chamou atenção foi: “[...] tem uma pequena indicação minha. Ou seja, não vai ficar só aqui no livro”. Observamos, nessa fala, o entusiasmo do estudante e destacamos o fato de ele reafirmar que o seu *booktube* fará relações com outros textos que dialoguem com a obra lida, e não somente apresentará a sumarização da obra. Assim, conjecturamos que, na visão de J. C., *booktubes* com o estilo parecido com o que ele ou Mel Ferraz produziram, por exemplo, que trazem em sua construção composicional elementos como curiosidades e indicações de filmes, possuem um diferencial e, por isso mesmo, podem ser vistos como mais dinâmicos e interessantes para o público. Compartilhamos o mesmo ponto de vista do estudante e, além disso, reiteramos o potencial desse gênero discursivo do ambiente digital para desenvolver habilidades de letramento literário e digital. Para ratificar esse ponto de vista, a seguir, apresentamos registros das edições de vídeo feitas por J. C., utilizando elementos multimodais diversos, com a intencionalidade de atrair ainda mais a atenção do seu público.

**Figura 25** – Gestualidade e legenda escrita utilizada pelo estudante J. C. em conjunto com a modalidade verbal oral



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 26** – Edição de vídeo inserida pelo estudante J. C. com a finalidade de complementar a sua fala e gestualidade



Fonte: Dados da pesquisa

A figura 25 ilustra o momento em que o estudante diz que o seu *booktube* não se restringirá à obra que está sendo *booktubializada* e, então, menciona o nome do filme indicado, que, por sua vez, aparece escrito na parte inferior da tela, em fonte branca. Esse recurso de edição tem uma função importante: apresentar para o público a transcrição correta do título do filme indicado, para que os interessados possam procurar assisti-lo, posteriormente. Sequencialmente, a figura 26 mostra a edição de vídeo inserida pelo estudante para indicar para o público que o referido filme está disponível na plataforma *Netflix* – serviço de *streaming* por assinatura que permite assistir a séries e filmes em um aparelho conectado à internet e que, atualmente, possui mais de 260 milhões de assinantes em todo o mundo (Chalegra, 2024). Ele insere um efeito especial, em que o vocábulo “NETFLIX” desliza da esquerda para a direita da tela, em caixa alta, no tom de cor vermelho, similar ao logotipo dessa marca, ao passo que aponta o dedo indicador da mão esquerda para esse nome. Assim, evidenciamos a relevância dos elementos multimodais para a construção do sentido dos enunciados em gêneros como esse, em que todos os elementos (verbal oral, verbal escrito, sonoro, gestual e visual) se complementam para compor o sentido.

Na transcrição do *booktube* elaborado por J. C., evidenciamos diversos trechos em que ele lança mão desses recursos multimodais para complementar as informações apresentadas por meio da linguagem verbal oral. A seguir, apresentamos capturas de tela que exemplificam isso:

**Figura 27** – Exemplos de recursos multimodais (escritos, gestuais e visuais) utilizados por J.

C. para complementar sua fala



Fonte: Dados da pesquisa

A figura 27 mostra o momento em que J. C. afirma oralmente: “E tudo isso aconteceu nas décadas de 30 e de 40 ((*com legenda na parte superior esquerda em fonte preta*))”, enquanto aparece um texto verbal-escrito enfatizando o período mencionado na fala. De igual modo, a segunda parte da figura 27 exibe o momento em que ele convida o público a curtir o vídeo e se inscrever no canal, apontando o dedo indicador direito para baixo, onde se lê o texto verbal escrito “INSCREVA-SE”. Essa palavra aparece na tela em caixa alta, com fundo preto e letras brancas, no momento em que ele diz: “Se gostou, não esqueça de curtir ((*apontando com o dedo indicador para a parte inferior do vídeo*)) e se inscrever no canal [...]”.

Por fim, na parte inferior, a figura 27 mostra a inserção proposital de um erro de gravação, a que costumamos chamar de bastidores, elemento também identificado no *booktube* da obra *O Mágico de Oz*, gravado por Mel Ferraz. Para isso, J. C. utiliza o mesmo efeito de cores em escala de cinza. Nessa cena, ele aparece dançando ao final do vídeo, como se tivesse esquecido a câmera ligada. Diante disso, observamos na transcrição do *booktube* gravado por esse estudante uma recorrência de elementos multimodais na edição do vídeo e compreendemos que essa característica faz parte do seu estilo individual, que, por sua vez, se diferencia do estilo individual do estudante S. M., que grava o *booktube* da dupla nº 1. Ou seja, embora ambos os estudantes tenham abordado a mesma obra em seus *booktubes*, cada um deles o fez de formas diferentes devido ao seu estilo individual.

Essa diferença no grau de formalidade se torna ainda mais evidente quando analisamos as abordagens de S. M. e J. C. Embora ambos adotem um estilo informal, é possível notar que J. C. se destaca por uma informalidade mais acentuada. Essa escolha estilística pode refletir uma intenção de se conectar de maneira mais descontraída com o público, contrastando com a abordagem um pouco mais contida de S. M., que parece buscar um equilíbrio em sua apresentação. Vimos, nas transcrições de falas das duplas nº 1 e nº 2, na fase anterior, que existia uma preocupação entre esses estudantes de elaborarem textos mais próximos da norma padrão para entregar à professora. Por sua vez, o estudante J. C., que realizou essa atividade sozinho, não entregou nenhum roteiro à professora, o que nos leva a suspeitar que o grau de informalidade do seu *booktube* tenha relação com esse fato. Ele gravou o seu *booktube* de maneira espontânea, o mais próximo da sua realidade, escolhendo jovens como seus destinatários; portanto, lançou mão do uso de gírias e despreendeu-se das normas da gramática tradicional, de modo a aproximar-se de uma linguagem mais próxima do contexto das redes sociais e, com isso, atrair a atenção do seu público-alvo. Nesse contexto, identificamos, no início do *booktube*, que, em vez de dizer “Cheguei a arrepiar”, ele diz: “Cheguei a arrupiar!”; além de outras evidências de informalidade que aparecem, tais como “E é isso aí, galera:::!”

Beleza?”, “Poxa, vei...”, “tá certo?”, “pro”, “Bom, pessoal...”, “...né, gente?”, “Então, galerinha...” entre outras.

Sabemos que é comum ocorrer, tanto na sociedade como no âmbito escolar, o desprestígio das variedades que não atendem ao padrão normativo da língua. No entanto, conforme salienta Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”. Em se tratando de gêneros discursivos do ambiente digital, tais como o *booktube*, por exemplo, precisamos admitir que o estudante tem a liberdade de adequar o seu modo de falar ao seu público-alvo, evidenciando o postulado bakhtiniano de que o endereçamento é constitutivo do enunciado (Bakhtin, 2016).

Ao final da socialização desse *booktube*, constatamos que o elemento que mais chamou a atenção dos colegas foram as edições de vídeo realizadas por J. C. Ao final da exibição, S. M. comentou: “Você é um bom editor, mesmo!” E J. A. concordou: “Você é um ótimo editor, J. C.!”. Confessamos que também ficamos muito satisfeitas com o resultado desse *booktube*. Portanto, reiteramos a importância de trabalhos em sala de aula que envolvam gêneros discursivos do ambiente digital, tais como o *booktube*, a fim de valorizar a cultura juvenil e midiática e potencializar o uso das TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem, com o intuito de cooperar para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral, como mostra a transcrição abaixo:

**45. J. C.:** Ai gente, esqueci que a câmera estava ligada. Ai... ((*gargalhada*))  
Então, o J. A. já está falando do meu último corte ((*comentando a fala do colega no chat: “esse último corte”*)). É porque eu vim perceber isso agora. Porque como eu falei para Day ontem, meu editor travou. A sorte, eu dei sorte de ter conseguido. Eu estava cortando o vídeo pelo áudio. Porque eu não estava mais conseguindo visualizar o que eu estava falando. Aí ficou péssimo para eu editar o final. Mas ficou “marromeno”, não é gente? Deu para empurrar a câmera.

**46. A. C.:** ((*inaudível*)) o último corte de J. C. Só que se ele visse o vídeo que eu gravei, ele ia elogiar J. C. horrores agora. Porque o nosso vídeo ficou %&\$\* ((*inaudível por falha na internet*))

**47. Dayana** Eu vou contar para você ((*inaudível, por causa de muitas vozes simultâneas*))

**48. S. M.:** Você é um bom editor mesmo.

**49. J. A.:** Você é um ótimo editor, J. C.

Isso posto, a seguir, apresentamos o *booktube* roteirizado e gravado, individualmente, pela estudante C. M. sobre a obra *A Revolução dos Bichos*:

**66. (BOOKTUBE – A Revolução dos Bichos):** Victor Hugo uma vez disse que “quando a ditadura é um fato, a revolução se torna um direito”. E mesmo eu não concordando 100% com essa frase, eu posso dizer que nem sempre a revolução funciona. Hoje eu estou aqui para falar sobre... *((inaudível, porque a estudante fala muito rápido))* *((vinheta silenciosa, fundo branco, letras pretas e texto verbal aparecendo em movimento: “CAT’S BOOKS”))* Oi, gente! Eu sou a Cat! *((exemplar do livro impresso suspenso na mão esquerda))*. E hoje eu estou aqui para falar com vocês sobre *A Revolução dos Bichos*. Escrito por George Orwell em 1945. Uma fábula que satiriza a Revolução Russa, de 1917, e o governo estalinista. Usando personagens como metáforas (+) *((continua com o livro suspenso e utiliza os dedos mindinho, anelar, médio, indicador e polegar para enumerar elementos))* para a propaganda do governo (+) para a classe trabalhadora e, até figuras históricas como Lenin (+) Trotsky (+) e o próprio Stalin. Mas o que foi a Revolução Russa? A Revolução Russa de 1917 foi o golpe militar, (+) liderados pelo partido Bolchevique, que tirou do poder a monarquia que ainda governava o país. Foi seguido por uma guerra civil que durou dois anos. E resultou na criação da URSS, a União Soviética. Já o governo estalinista foi um regime totalitário (+) que durou na URSS de 1927 *((direciona a palma da mão aberta do meio para o lado esquerdo e a palma da mão direita do meio para o lado direito))* a 1953. Marcado muito por perseguição aos oponentes *((utilizando os dedos mindinho, anelar e médio da mão esquerda para enumerar elementos))* (+) censuras extremas (+) e propagandas do governo excessivo. George Orwell cobre bem esses temas. A Revolução Russa foi um movimento que se tornou um movimento. *A Revolução dos Bichos* *((efeito de corte com o livro suspenso na mão esquerda))* conta a história da Granja do Solar, comandada pelo Sr. Jones, o bêbado que não cuidava bem dos animais. Um dia, esses animais, cansados com os maus tratos do homem decidiram que iriam criar uma revolução. E liderados pelos porcos, expulsam o homem da fazenda. Mal sabiam eles que esses novos heróis seriam iguais. *((o livro permanece suspenso nas mãos))* E não piores que os antigos. Já George Orwell é pseudônimo de Eric Arthur Blair (+) homem nascido na Índia em 1903 (+) filho de um funcionário político inglês. Mais conhecido por seu romance distópico. *1984*. Que conta a história de um país fictício. Governado por uma ditadura. Um fato interessante é que o nome do reality show Big Brother saiu desse livro. Já que os personagens são sempre observados pelo grande irmão: o Big Brother, por uma câmera em suas casas que não conseguem desligar. *((efeito de corte e livro suspenso nas mãos))* Todo livro que é uma fábula tem uma moral. Mas esse livro também é uma sátira. Feito para imitar eventos reais de uma forma a entreter o leitor. Então eu não consegui achar moral para ele. Mas, se você também leu esse livro e achou moral. Por favor escreva nos comentários, porque eu ia adorar ler. Então é isso gente. Espero que vocês tenham gostado. Deixe um like, se inscreva e ative as notificações. Obrigada. *((jogando beijos))* Tchau.

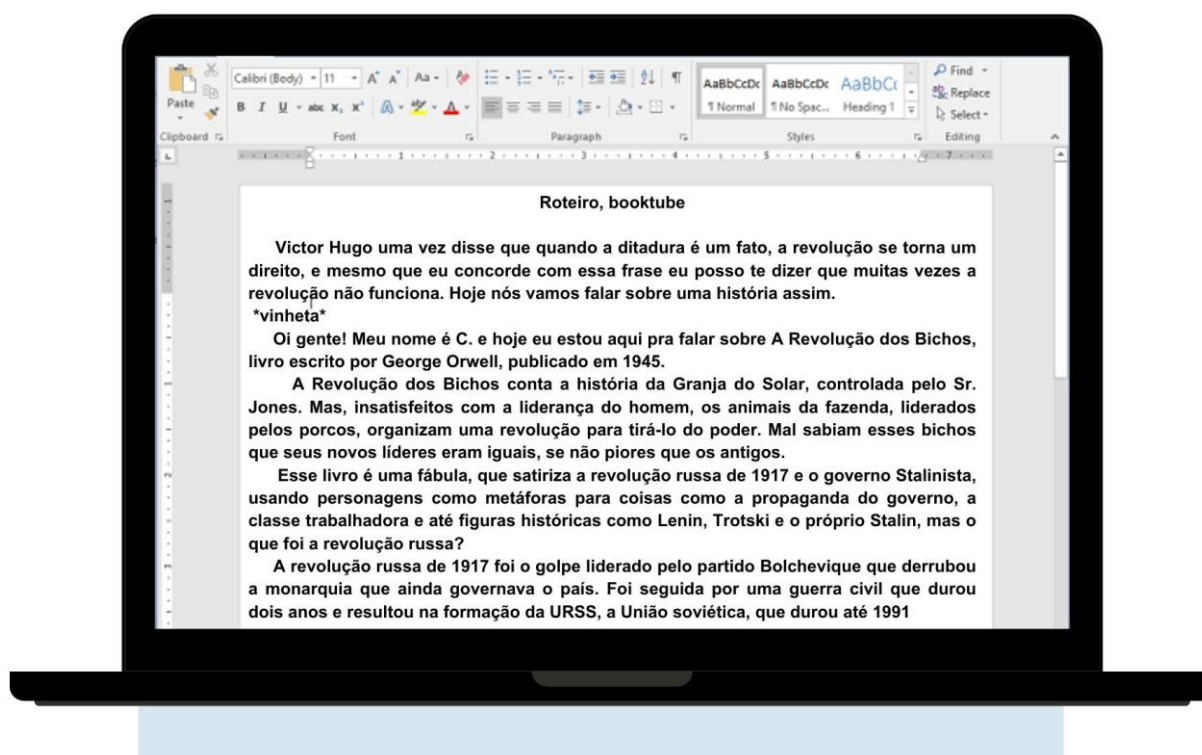
**67. Dayana:** Curtiram?

**68. J. C.:** Gostei. Só que ela falou muito rápido. Eu falo rápido, mas eu não me entendo, também. Ai gente. Mas eu amei.

O *booktube* acima transcrito, apesar de uma duração relativamente curta – 2 minutos e 4 segundos –, quando comparado aos *booktubes* apresentados anteriormente, apresenta, assim como os demais, em sua composição, os três elementos da tríade bakhtiniana que compõem os gêneros do discurso: *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. Nesse vídeo, a

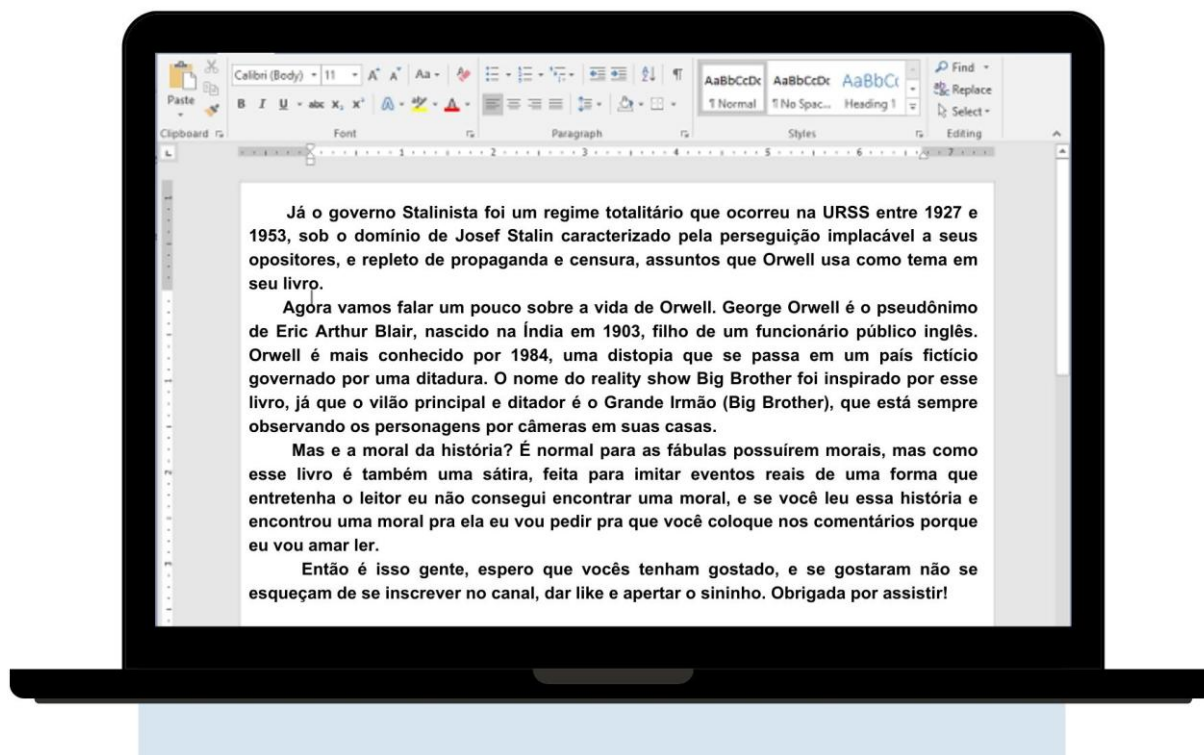
estudante utiliza uma linguagem mais objetiva e formal para enunciar o conteúdo temático a respeito da obra *A Revolução dos Bichos*. Nesse contexto, as figuras 28 e 29 evidenciam o papel que a resenha escrita previamente elaborada por ela teve em sua produção. Vejamos:

**Figura 28** – Parte 1 da resenha escrita elaborada pela estudante C. M. antes de gravar o *booktube*



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 29** – Parte 2 da resenha escrita elaborada pela estudante C. M. antes de gravar o *booktube*



Fonte: Dados da pesquisa

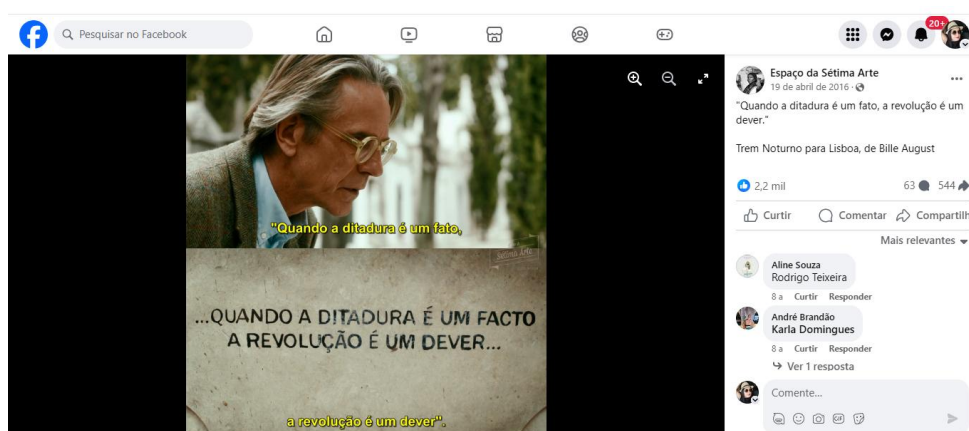
Como podemos perceber, a transcrição do *booktube* e o roteiro que a estudante entregou à professora são bastante parecidos. Portanto, evidenciamos que o roteiro guiou todo o processo de produção do seu vídeo, ocasionando um resultado mais previsível. Inclusive, vale ressaltar que, devido ao fato de a estudante C. M. apresentar um ritmo de fala acelerado, no primeiro momento da transcrição, um pequeno fragmento, que não foi transcrito por falta de compreensão, pôde ser esclarecido por meio da resenha escrita entregue à professora pesquisadora. Nesse contexto, C. M. inicia o seu *booktube* com uma citação, cuja autoria atribui ao escritor Vitor Hugo, e afirma não concordar na totalidade com ela; em seguida, ela diz: “Hoje eu estou aqui para falar sobre ... ((*inaudível, porque a estudante fala muito rápido*))”. Somente por meio da resenha escrita conseguimos compreender o que foi falado pela estudante: “Hoje eu estou aqui para falar *sobre uma história assim*”. Como já dissemos, segundo Antunes (2003), precisamos intervir no trabalho com a oralidade, mostrando aos estudantes o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto, a fim de aperfeiçoar o seu letramento oral. No caso do *booktube* gravado por C. M., convém observar a importância da dicção para a produção e divulgação desse gênero discursivo. Esse é

um aspecto que, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), deve ser incluso no ensino da oralidade em sala de aula.

Em relação ao conteúdo temático, observamos que C. M. inicia o seu vídeo com uma citação cuja autoria ela atribui ao escritor Victor Hugo – grande nome da literatura ocidental. Depois disso, ela se apresenta e, em seguida, apresenta a obra que será *booktubializada*, bem como o seu autor, e faz a contextualização histórica do livro, demarcando o período de sua publicação e relacionando-a com a vida e preferências do escritor. Logo após, a estudante faz uma sucinta sumarização da obra e menciona algumas curiosidades a seu respeito. Porém, em nenhum momento do enunciado, ela explicita uma apreciação valorativa que demonstre se gostou ou não da obra e faça uma recomendação da leitura dessa obra para os seus espectadores.

Iniciamos a discussão desses dados com algo que chamou a atenção da professora pesquisadora: a citação utilizada no início do *booktube* – “Vitor Hugo uma vez disse que ‘quando a ditadura é um fato, a revolução se torna um *dever*’” –, que nos levou a acessar o *site* de buscas *Google* para averiguar a veracidade da citação e os possíveis comentários e análises que pudessem existir sobre ela. No entanto, para nossa surpresa, a referida citação não aparecia no *site* de buscas. Encontramos algo similar, mas não idêntico, em uma postagem do perfil de *Facebook Espaço da Sétima Arte*, com 386 mil seguidores, em que se encontra uma imagem com a seguinte citação: “Quando a ditadura é um fato, a revolução é um *dever*”. Vimos se tratar de um perfil com a finalidade de postar fragmentos de frases e cenas da sétima arte, o cinema, como podemos ver na figura 30:

**Figura 30** – Captura de tela da postagem do perfil de *Facebook Espaço da Sétima Arte* sobre uma cena do filme *Trem noturno para Lisboa*



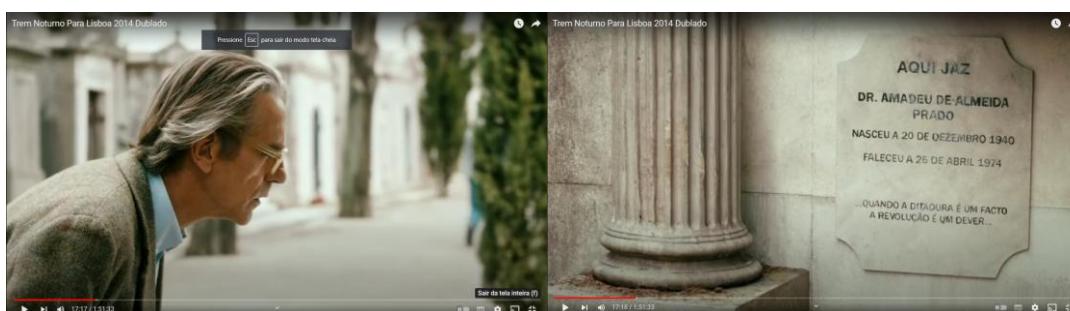
Fonte: *Facebook*. Disponível em: [https://www.facebook.com/espsetar/photos/a.205513192992063/476164905926889/?type=3&locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/espsetar/photos/a.205513192992063/476164905926889/?type=3&locale=pt_BR). Acesso em: 17 jun. 2024.

A figura contém uma montagem de duas cenas extraídas do filme *Trem noturno para Lisboa*, baseado no livro de Pascal Mercier, que mostra a busca de Raimund Gregorius por Amadeu, autor de um misterioso e filosófico livro deixado para trás pela mulher de casaco vermelho, uma desconhecida que Raimund salvou da morte, após ela tentar suicídio. No contexto do filme, o personagem Raimund Gregorius vai até o jazido da Família Prado, no cemitério, para saber mais sobre a história de vida de Amadeu, quando ele se abaixa e lê, na lápide do túmulo de Amadeu, a seguinte mensagem

AQUI JAZ  
 DR. AMADEU DE ALMEIDA PRADO  
 NASCEU A 20 DE DEZEMBRO DE 1940  
 FALECEU A 26 DE ABRIL DE 1974  
*QUANDO A DITADURA É UM FACTO, A REVOLUÇÃO É UM DEVER...*  
 (Grifo nosso)

Vejamos, na figura 31, o trecho do filme em que isso acontece:

**Figura 31** – Trecho do filme *Trem noturno para Lisboa*



Fonte: *YouTube* (TREM, 2014)

Com nossa busca, identificamos que a estudante C. M. se equivocou não somente ao realizar a substituição do vocábulo “dever” por “direito”, como também ao atribuir a autoria da citação a Victor Hugo. Considerando que os direitos são os benefícios que uma pessoa possui e os deveres são as obrigações que devemos cumprir para vivermos em sociedade, entendemos que a frase que a estudante citou apresenta um sentido antagônico ao sentido original da frase. Além disso, importa chamar a atenção para o fato de que a autoria da citação está incoerente, já que essa frase, possivelmente, não foi dita por Victor Hugo. R. Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 54) assinalam que um dos aspectos mais importantes do diálogo é “as pessoas se responsabilizaram pelo que falam e, também, pelo que ouvem. Tão danoso quanto dizer coisas de forma irresponsável é ‘(dis)torcer’ aquilo que os outros dizem”. Portanto, esse dado revela a necessidade de os professores reforçarem, em sala de aula, a importância da ética e da

responsabilidade nas produções estudantis, sobretudo naquelas que serão publicadas em redes sociais.

Em relação à construção composicional do *booktube* apresentado por C. M., identificamos os seguintes elementos: (1) Citação; (2) Vinheta; (3) Saudação; (4) Apresentação pessoal; (5) Apresentação da obra a ser *booktubializada*; (6) Contextualização; (7) Sumarização da obra; (8) Expansão; (9) *Hiperlink* (fictício); e (10) Despedida. Outra vez, considerando a sequência didática elaborada por Cosson (2022), constatamos marcas de ampliação do letramento literário quando a estudante, antes de sumarizar a obra, menciona sua contextualização histórica e, depois, realiza uma *expansão* sobre o autor.

Desse modo, o conteúdo temático do *booktube* revela o aprofundamento da leitura que a estudante fez da obra. Vejamos:

Escrito por George Orwell em 1945. Uma fábula que satiriza a Revolução Russa, de 1917, e o governo estalinista. Usando personagens como metáforas [...] Mas o que foi a Revolução Russa? A Revolução Russa de 1917 foi o golpe militar, (+) liderados pelo partido Bolchevique, que tirou do poder a monarquia que ainda governava o país. Foi seguido por uma guerra civil que durou dois anos. E resultou na criação da URSS, a União Soviética. Já o governo estalinista foi um regime totalitário (+) que durou na URSS de 1927. Nesse fragmento, a estudante explica ao seu público o contexto da Revolução Russa, a fim de que o seu público identifique a relação paralela entre os personagens de ambas as revoluções.

Evidenciamos que a sumarização da obra realizada pela estudante foi bastante breve, mencionando, de uma forma sucinta, o enredo da narrativa:

A Revolução dos Bichos (*feito de corte com o livro suspenso na mão esquerda*) conta a história da Granja do Solar, comandada pelo Sr. Jones, o bêbado que não cuidava bem dos animais. Um dia, esses animais, cansados com os maus tratos do homem decidiram que iriam criar uma revolução. E liderados pelos porcos, expulsam o homem da fazenda. Mal sabiam eles que esses novos heróis seriam iguais.

Como vimos, a estudante cita os animais da fazenda, de maneira geral, sem que atribua características ou quaisquer outros detalhes sobre eles, ao passo que somente revela o nome do dono da fazenda, quem ele era e como tratava aqueles animais. Em seguida, ela realiza uma *Expansão* da obra lida, informando ao público uma curiosidade sobre seu autor:

Já George Orwell é pseudônimo de Eric Arthur Blair (+) homem nascido na Índia em 1903 (+) filho de um funcionário político inglês. Mais conhecido por seu romance distópico. 1984. Que conta a história de um país fictício.

Governado por uma ditadura. Um fato interessante é que o nome do reality show Big Brother saiu desse livro.

Embora não seja explicitado, neste texto, deduzimos que a estudante tenha sido demonstrar a relação entre as duas obras desse autor. Na primeira obra, *A Revolução dos Bichos*, ele mostra a maneira como um regime autoritário surge e se consolida; na segunda, *1984*, ele mostra o regime totalitário já consolidado. No entanto, isso não é explicitado para o público, principalmente para quem não tem um conhecimento aprofundado sobre o contexto histórico e o estilo desse escritor.

Importante observar que, na resenha escrita (figura 29), a estudante afirma: “Agora vamos falar um pouco sobre a vida de Orwell”, mas, na oralização desse texto escrito, ela diz: “Já George Orwell é pseudônimo de Eric Arthur Blair (+) homem nascido na Índia em 1903...”. No primeiro trecho, o advérbio “agora” é usado como um conectivo para encadear o texto, inserindo um novo tópico, com o objetivo de explicitar curiosidades sobre a vida do autor, de modo que a sua escolha coopera de maneira coerente e coesa para o sentido do enunciado. Mas, quando ela utiliza o termo “já”, no texto oralizado, pode comprometer o sentido do texto, pois a função do advérbio “já” é marcar o contraste entre dois seres, pressupondo que, antes de mencionar Orwell, a estudante teria falado de outra pessoa. Nesse sentido, Antunes (2003) também chama a atenção dos docentes para um trabalho com a oralidade que oriente o estudante para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos, ou seja, que fortaleça a ideia de que a oralidade também está sujeita aos princípios da textualidade, dentre os quais destacamos a coesão. Desse modo, acreditamos que o letramento oral dos estudantes pode ser ampliado com o trabalho com o gênero *booktube*, desde que o professor busque combater “a crença ingênua de que os usos orais da língua são ligados à vida de todos nós que nem precisem ser matéria de sala de aula” (Antunes, 2003, p. 24).

Um aspecto de que sentimos falta na produção da resenha escrita e no *booktube* oralizado pela estudante C. M. foi a recomendação (ou não) da obra lida. Esse é um elemento muito comum no gênero resenha crítica e que tem sido observado também no estilo do gênero *booktube*, mas que não foi utilizado por essa estudante. Constatamos que ela estabelece apreciações valorativas sobre o autor e sobre um fato curioso, mas não revela o seu ponto de vista a respeito da obra nem se ela a indicaria ou não aos seus interlocutores. Na produção de C. M., identificamos o uso de dois modalizadores que evidenciam o ponto de vista da estudante, a saber: “George Orwell cobre *bem* esses temas”, “Um fato *interessante* é que o nome do reality show Big Brother saiu desse livro”. No primeiro trecho, o uso do advérbio “bem” é usado para

demarcar o modo como a estudante avalia a qualidade dos escritos do autor em relação aos temas anteriormente citados: perseguição aos oponentes, censuras extremas e propagandas do governo. E, no segundo trecho, o uso do adjetivo “interessante” é feito para qualificar um fato curioso apresentado por ela. Então, vimos, com isso, que o estilo individual da estudante se sobressai ao estilo do gênero, pois no seu vídeo não identificamos a presença de elementos básicos da composicional do gênero *booktube*, como a (não) recomendação da obra lida. A estudante efetua operações textual-discursivas que afetam a estruturação do seu dizer, tanto em relação à construção composicional quanto em relação ao conteúdo temático do *booktube* e revelam o seu estilo individual. O uso de determinadas escolhas está intimamente relacionado à subjetividade do sujeito discursivo e, por isso, não possui uma estrutura fixa e pré-definida, o que revela a natureza *relativamente* estável dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana.

A seguir, mostramos a transcrição do quarto e último *booktube*, que abordou a obra *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak. A produção foi planejada pela dupla A. C. e J. A. e gravada pelo estudante A. C. Vejamos:

**136. (BOOKTUBE da Dupla nº 2 – A. C.):** Gente, tudo bem com vocês? Eu estou aqui para falar um pouquinho com vocês sobre o gênero *booktube*. E eu gostaria, primeiramente, de agradecer e de ter a oportunidade de estar participando desse projeto, porque isso amplia de uma forma inimaginável o conhecimento do estudante. E é muito legal saber que você está participando de um projeto que é para, de certa forma, inovar, né? O método de estudo brasileiro. ((efeito em que a imagem do estudante desaparece em mosaico e aparece vinheta com imagem em estática de livros empilhados e uma “morte”, em fundo vermelho e o título da obra “A menina que roubava livros”)) O livro do autor Marcos Suzak traz um narrador tanto quanto inusitado, diferente, estranho: a morte. ((movimentando as mãos aleatoriamente durante a maior parte do tempo do vídeo e girando o corpo em uma cadeira com roldanas)) O que é bem aceitável num livro que fala sobre guerra. Mas, enfim. Embora a história tenha como cenário principal a vida da garota Liesel, ela também traz uma discussão bem importante sobre a Alemanha nazista, que fala sobre alguns problemas enfrentados na época, né? Como, por exemplo, os bombardeios ali na região da capital, a discriminação contra atletas negros, a injúria racial, o preconceito contra atletas que não poderiam participar das Olimpíadas, simplesmente por serem negros. Sabe como isso é? Difícil de acreditar, mas que já aconteceu no mundo e que ainda acontece hoje em dia. Pois é. ((efeito de transição inserido pela professora para unir os vídeos)) Eu vim trazer também aqui pra gente umas curiosidades sobre o livro, né? Alguns fatos que a gente acaba lendo e esquece que aconteceu. E, assim, um dos primeiros livros que a Liesel roubou foi *O Manual do Coveiro*. Ela roubou ele antes mesmo de saber ler. Então, assim, você vê ... quando você tá em um momento de aflição, de desespero, você acaba fazendo coisas que não tem muito sentido de ser feitas, não é mesmo? E, assim, é coisas que você para e pensa e fica meio, sabe, sem lógica. E ela furtou num total, assim, de seis livros ao longo do literário. E, tipo, é muito bom saber que ela foi desenvolvendo esse gosto de leitura, mesmo sem saber

ler. Ela aprendeu a ler num porão de casa com os rabiscos, sabe? Um alfabeto feito de carvão, sabe? Ela aprendeu a ler com uma pessoa dentro do seu porão, escondida, pra poder fugir da guerra, sabe? É muito sensacional você saber que, apesar de todos esses obstáculos, a garotinha sempre estava procurando por conhecimento. Sempre estava ali tentando se descobrir, porque tentar levar a vida na maior normalidade, né? Já que isso encaixa bastante no nosso contexto atual, assim, de pandemia, de ter que fazer coisas à distância e com vários problemas aí, tem pessoas que conseguem e tendem a focar no que é preciso e tudo mais. Liesel, ela aprendeu a ler com apenas seis anos de idade. E você pode achar isso, *“ah, mas é normal, crianças com seis anos de idade aprenderam a ler hoje em dia”*. Mas, assim, numa época onde tinha todos esses sofrimentos, toda essa questão, sabe, Liesel ficou em um lar adotivo, sabe? Sem a sua mãe ... sem a sua mãe biológica. Sendo criada por um casal que ela nunca viu na vida, ela teve dificuldades em aceitação, sabe? E aconteceram muitos... muitas desavenças entre eles. Mas mesmo assim ela conseguiu superar isso e tentar levar a vida da melhor forma. Outra coisa, uma curiosidade muito importantes sobre a religião judaica, é que você tem que estudar numa base de oito anos para poder ser inserido nessa religião. E, assim, é algo que é muito, muito... Esse livro serve, assim, né, para uma reflexão dos nossos atos, do que a gente faz com o próximo e tudo mais. Porque são atos, assim, totalmente incoerentes com a sociedade atual. E se você estiver se perguntando quais atos são esses, são alguns que temos como base hoje em dia, como, por exemplo, a homofobia, o racismo, o machismo e preconceitos com grupos de pessoas menores, que são diferentes do nosso normal (*“sinal de apas com os dedos indicadores e médio”*), se podemos dizer assim, né? Porque hoje está tudo em adaptação, hoje a gente tudo se renova, tudo se reconstrói. E, assim, é muito estranho você querer usar a palavra normal para tentar ofender alguém. Porque está todo mundo querendo se reinventar, ser uma pessoa diferente, ou então, sei lá, se descobrir, sabe? Estar aqui para poder ser feliz da sua maneira (*“efeito de transição de vídeo inserido pela professora para unir os vídeos enviados pelo estudante”*). Esse livro serve para uma reflexão pessoal, para que a gente possa entender algumas coisas que a gente está muito acostumado a reclamar, entender que pessoas já passaram por pior e aguentaram, sabe? A gente tem essa mania de ficar questionando, jogando a culpa em alguém, sabe? A gente tenta sempre se trazer como vítima, sabe? *“Ah, mas a professora está sendo incoerente”*, ela não sabe o que ela está fazendo ruim, passando por isso, ela está passando por problemas psicológicos. Mas, cara, existiram pessoas que estiveram pior que você e tentaram aguentar ao máximo, sabe? Sem desistir. E, assim, são coisas que a gente faz, faz assim, traz uma perspectiva diferente de vida, sabe? Como, por exemplo, agradecer o pão de cada dia, porque hoje eu tenho comida na mesa e é muito assustador você pensar que muitas, muitas, muitas pessoas não tiveram essa oportunidade, não tiveram essa chance. E traz aí, né, um questionamento de uma vida difícil, porque... guerra, né, o mundo em guerra e você ainda tem que levar a vida para o melhor aspecto, ainda tem que encarar a vida de uma maneira melhor. E essa obra é uma obra muito completa, sabe? Muito legal de ler, muito leve, muito gostosa, assim, de entender a trama, de investigar a história, de chegar até o fim dela e saber que todos os personagens tiveram a evolução do início ao fim, sabe? Como, por exemplo, a personagem principal que chegou como uma garota revoltada com a vida, que não entendia o porquê dela estar ali, o porquê daquilo que ela estava passando e terminou, assim... não querendo dar *spoiler*, né? Falar de uma forma resumida, deram de uma forma surpreendente, onde ela evoluiu bastante, conseguiu amadurecer com suas experiências e com seus inventos. E é muito bom a gente ter isso como parâmetro, como exemplo, e saber que obras como essas fazem

a gente se questionar, sabe? O porquê que eu ajo assim, o porquê que eu reclamo tanto, então, o porquê que eu destrato tal pessoa de alguma forma, sabe? ((vídeo encerra com efeito geométrico inserido pela professora))

Assim como os demais *booktubes* anteriormente analisados, nesse quarto *booktube*, também identificamos a presença dos elementos indissociáveis da tríade bakhtiniana (conteúdo temático, construção composicional e estilo), os quais serão analisados mais adiante.

Em relação à utilização das tecnologias digitais e à aplicação de recursos multimodais, o vídeo acima transcrito, como se pôde constatar, apresenta quatro efeitos da edição de vídeo; no entanto, três deles foram inseridos pela própria professora pesquisadora, uma vez que essa dupla de estudantes informou não ter conseguido finalizar sua edição. No dia da socialização, poucos minutos antes de dar início ao encontro, eles enviaram três fragmentos de vídeo com indicativo da primeira, segunda e terceira parte, a fim de que eles fossem exibidos para os colegas nessa ordem. No entanto, a professora pesquisadora lançou mão de seu letramento digital e, com as ferramentas do programa *Movavi Vídeo Suite*, realizou a edição do vídeo, aplicando efeito de transição entre as partes do vídeo e no final dele, já que o esperado seria a socialização de um vídeo único e não das partes dele. Durante o momento da socialização, essa dupla demonstrou bastante insegurança e receio em socializar sua produção com os demais colegas, e, sempre que alguém fazia um comentário sobre os *booktubes* exibidos, eles comentavam que o deles estava bem pior. Um dos momentos que nos chamou a atenção foi o fato de, no momento de socialização do *booktube* da dupla A. C. e J. A., o estudante A. C. se despedir, em tom de brincadeira, encerrando o encontro daquele dia, como mostra o turno de fala 74:

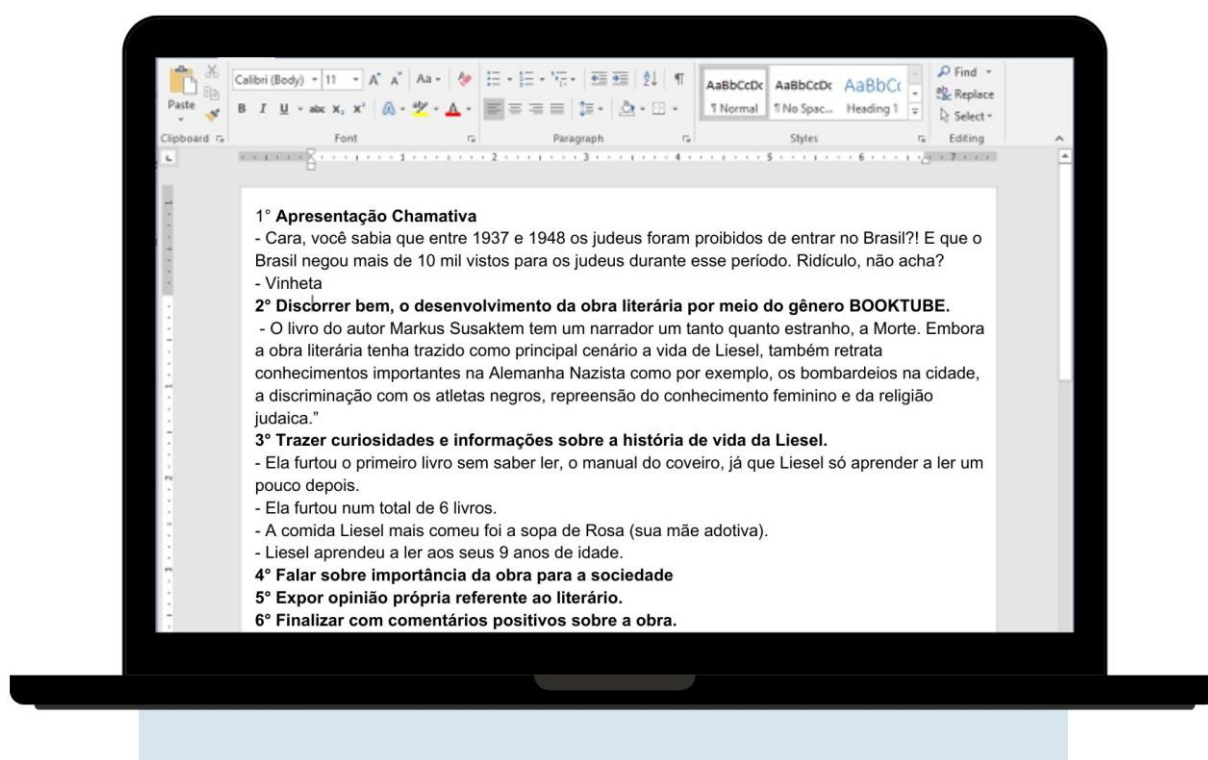
**74.A. C.:** Dayana, enfim, acabamos. Gostaria de agradecer a todos que participaram. Todo mundo pode ir embora. Foi muito legal ter a presença de vocês. Tchau, até amanhã. 2 horas da tarde. Não se atrasem. Beijos. ((risos)).

Considerando que nenhum enunciado é neutro, conjecturamos que essa fala do estudante, mesmo em tom de brincadeira, revela sua autoavaliação em relação ao processo de elaboração do *booktube* produzido por eles. Acreditamos que esses estudantes desejaram ter apresentado algo mais elaborado; no entanto, como mencionamos anteriormente, quando realizávamos a transcrição de fala da interação das duplas J. A. e A. C., observamos que essa dupla brincou e conversou bastante sobre outros assuntos durante o processo de elaboração do roteiro e do *script* do *booktube*.

Ao nosso ver, esses estudantes ansiavam por apresentar um texto de qualidade, assim como um *booktube* mais elaborado; todavia, em nenhuma das etapas, eles conseguiram concluir os passos propostos pela professora, sempre deixando algo por finalizar. Durante as transcrições, identificamos que, entre eles, foram muito recorrentes diálogos sobre outros assuntos pessoais, tais como confidências, questões de gênero e sexualidade, além do uso exacerbado de palavrões, brincadeiras ofensivas e com duplo sentido, críticas destrutivas – comportamentos inadequados, que refletem a indisciplina dos estudantes e que, certamente, contribuíram para que eles se dispersassem do foco na construção do conhecimento. Se, no contexto escolar presencial, isso já é um problema muito comum que nós, professores, enfrentamos em sala de aula; no âmbito do ensino remoto, pareceu-nos ainda mais difícil manter o controle da situação, já que muito do que observamos só foi possível em virtude das gravações e transcrições de vídeo. Vale ressaltar que, somado a isso, outro agravante foi o contexto pandêmico instalado durante a coleta de dados da nossa pesquisa. Naquele momento, muitos estudantes sentiram falta do convívio da escola, espaço de encontro onde eles estabelecem vínculos afetivos de amizade e compartilham experiências distintas daquelas que geralmente são vividas no âmbito domiciliar, justificando, assim, a necessidade que eles tinham de conversar sobre assuntos de outra natureza.

Na figura a seguir, mostramos o *script* elaborado pela dupla de estudantes A. C. e J. A. durante a quarta fase da pesquisa, a fim de compará-lo com o *booktube* produzido e socializado.

**Figura 32** – *Script* do *booktube* produzido pela Dupla nº 2



Fonte: Elaboração própria (2024)

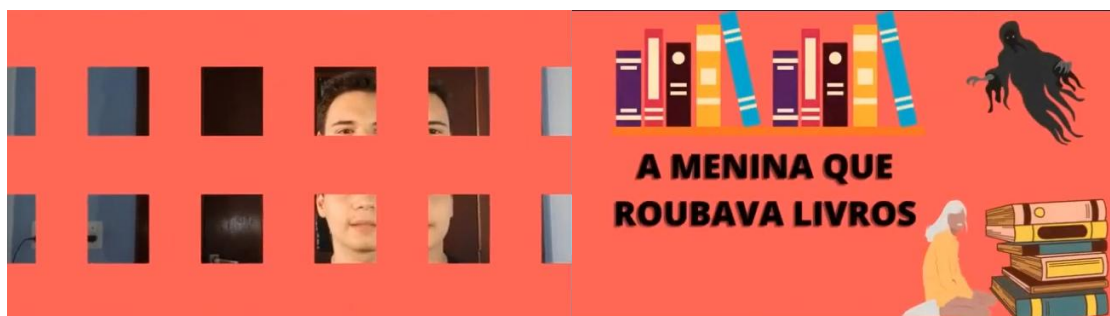
A figura 32 mostra que, no *script* elaborado por A. C. e J. A., eles destrincham os elementos que deverão ser mencionados durante a gravação do *booktube*. Inicialmente, percebemos que os estudantes pretendiam elaborar uma resenha escrita com a finalidade de orientar a gravação, mas, no decorrer do processo, eles optaram por inserir apenas alguns tópicos a serem explorados durante a gravação. Em vista da transcrição do *booktube* gravado por A. C., identificamos que, na parte inicial do vídeo, em vez de ele realizar a apresentação chamativa prevista (figura 32), o aluno saudou os seus interlocutores, disse que estava ali para falar sobre o gênero discursivo *booktube*, agradeceu a oportunidade de estar colaborando com um estudo científico e comentou sobre o seu contentamento a esse respeito, como evidencia o seguinte fragmento:

Gente, tudo bem com vocês? Eu estou aqui para falar um pouquinho com vocês sobre o gênero *booktube*. E eu gostaria, primeiramente, de agradecer e de ter a oportunidade de estar participando desse projeto, porque isso amplia de uma forma inimaginável o conhecimento do estudante. E é muito legal saber que você está participando de um projeto que é para, de certa forma, inovar, né?.

Esse trecho evidencia dois aspectos: primeiro, que o fato de o estudante saber que estava participando de uma pesquisa influenciou a coleta de dados; segundo, que o *outro* possui papel ativo na construção do discurso, já que àqueles para quem o discurso se endereça são determinantes nesse processo. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 62), “[...] é como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta”. No trecho supracitado, em especial, o estudante A. C. endereça o seu discurso para as pessoas envolvidas na pesquisa, tais como a professora pesquisadora e seus colegas participantes deste estudo.

Após essa introdução, como mostra a transcrição do *booktube*, a dupla insere uma vinheta em movimento, que aparece após o efeito de transição de mosaico, com o título da obra *booktubializada*: *A Menina que Roubava Livros*, em fundo vermelho, seguido de ilustrações de uma estante de livros, acompanhada da personificação da morte e de uma menina ajoelhada, perto de uma pilha de livros, como podemos identificar na figura 33, abaixo:

**Figura 33** – Print de tela da vinheta em movimento inserida pelos estudantes da Dupla nº 2 no *booktube* sobre *A Menina que Roubava Livros*.



Fonte: Dados da pesquisa

Com isso, evidenciamos que essa vinheta é um recurso multimodal que foi aplicado para introduzir a obra *booktubializada* e, também, para demarcar a mudança de tópico e o endereçamento do discurso. Ela exerceu uma função basilar no sentido do enunciado, já que, conforme mostra a transcrição, o estudante J. A. não verbalizou oralmente o nome da obra *booktubializada*. Somente após a vinheta, ele menciona o nome do autor e revela o narrador da obra – “O livro do autor Marcos Suzak traz um narrador tanto quanto inusitado, diferente, estranho: a morte”. Assim, o sentido do trecho verbal oralizado é dependente do trecho verbal escrito, disposto na vinheta, visto que, sem este, o sentido de todo o enunciado ficaria comprometido, pois os interlocutores não saberiam dizer a qual obra literária A. C. estaria se referindo no seu *booktube*.

Considerando a produção final desse *booktube*, inicialmente, houve uma quebra de expectativa da professora pesquisadora. Ela teve uma ligeira impressão de que a dupla tinha fugido do gênero discursivo proposto e que o vídeo apresentado foi feito de “qualquer jeito”. Isso aconteceu por três motivos principais: primeiro, foi ela quem precisou juntar as partes do vídeo; segundo, porque A. C. começou o vídeo mencionando que iria falar sobre o *booktube* e agradecendo por participar da pesquisa; e, terceiro, porque na construção composicional do *booktube* gravado não houve um fechamento, normalmente feito por meio da despedida ou da avaliação do livro.

Embora a professora pesquisadora soubesse que os gêneros são relativamente estáveis e que determinados elementos podem ou não aparecer na construção composicional do *booktube*, a depender da vontade enunciativa do falante, a ausência da despedida, no final do vídeo, causou estranhamento, já que A. C. o encerrou tecendo algumas reflexões sobre atos preconceituosos, como se pode ver em: “O porquê que eu ajo assim, o porquê que eu reclamo tanto, então, o porquê que eu destrato tal pessoa de alguma forma, sabe?”. Assim o vídeo se encerra, comprometendo a unidade de sentido do discurso dentro da cadeia enunciativa. Por isso, reiteramos a necessidade de que o trabalho com a oralidade em sala de aula desenvolva orientações para que os estudantes compreendam que os textos orais também estão sujeitos aos princípios da textualidade (Antunes, 2003), tais como coerência e coesão.

Na seção anterior, mostramos o momento em que esses estudantes, quando estavam desenvolvendo o *script* do *booktube*, comentaram com a professora que só estavam fazendo um roteiro com objetivo de entregar para ela, mas que iriam resolver ajustes de última hora. Vejamos:

435. J. A.: É tipo assim...  
 436. Dayana: Não, mas vocês vão seguir ele, né?  
 437. J. C.: Mais ou menos.  
 438. A. C.: Bem mais ou menos.  
 439. J. A.: Na hora de falar...  
 440. A. C.: Na hora de falar... A gente vai resolver coisas, ajustes de última hora.

A sequência didática planejada e as transcrições dos encontros com os estudantes nos revelam que não existiu, no planejamento dos módulos, um momento reservado para explorar aspectos relativos a uma oralidade orientada para coerência global e para a articulação entre os diversos tópicos e subtópicos da interação, conforme aponta Antunes (2003). Por isso, confessamos que, nesse momento, a professora pesquisadora perdeu a oportunidade de ter

mencionado a esses estudantes que não haveria problema tomar decisões durante a gravação do *booktube*, de maneira espontânea, desde que eles se sentissem preparados para isso e, principalmente, desde que os fatores de textualidade garantissem a unidade de sentido do discurso.

Diante disso, enfatizamos que o *booktube* é um gênero discursivo do ambiente digital que – diferentemente de outros gêneros orais espontâneos e improvisados –, por se tratar de um discurso público a ser divulgado nas mídias digitais, possui traços especiais que precisam ser exercitados. Isso quer dizer que o conteúdo temático desse gênero discursivo advindo das tecnologias digitais deve ser orientado para a coerência global, visto que os enunciados se desenvolvem em torno de um tema, concatenando tópicos e subtópicos para a construção do sentido. Em se tratando da construção composicional do *booktube* transcrito acima, identificamos os seguintes elementos: (1) Saudação, (2) Vinheta, (3) Sumarização da obra lida, (4) Interpretação, (5) Contextualização e (6) Apreciação valorativa. Porém, observamos que esses elementos não seguem uma progressão linear, já que, no conteúdo temático do enunciado do estudante, identificamos que, ao passo que ele sumariza a obra, apresenta interpretações, contextualizações históricas, temáticas e presentificadoras, além de apreciação valorativa sobre as questões abordadas nesses trechos, como podemos constatar no excerto a seguir:

O livro do autor Marcos Suzak traz um narrador tanto quanto inusitado, diferente, estranho: a morte. [...] O que é *bem aceitável* num livro que fala sobre guerra. Mas, enfim... Embora a história tenha como cenário principal a vida da garota Liesel, ela também traz uma discussão bem importante sobre a Alemanha nazista, que fala sobre alguns problemas enfrentados na época, né? Como, por exemplo, os bombardeios ali na região da capital, a discriminação contra atletas negros, a injúria racial, o preconceito contra atletas que não poderiam participar das Olimpíadas, simplesmente por serem negros. Sabe como isso é? Difícil de acreditar, mas que já aconteceu no mundo e que ainda acontece hoje em dia. [...] assim, um dos primeiros livros que a Liesel roubou foi O Manual do Coveiro. Ela roubou ele antes mesmo de saber ler. Então, assim, você vê ... quando você tá em um momento de aflição, de desespero, você acaba fazendo coisas que não tem muito sentido de ser feitas, não é mesmo? E, assim, é coisas que você para e pensa e fica meio, sabe, sem lógica. E ela furtou num total, assim, de seis livros ao longo do literário. E, tipo, é muito bom saber que ela foi desenvolvendo esse gosto de leitura, mesmo sem saber ler. Ela aprendeu a ler num porão de casa com os rabiscos, sabe? [...] É muito sensacional você saber que, apesar de todos esses obstáculos, a garotinha sempre estava procurando por conhecimento.

Na transcrição acima, percebemos como isso acontece: o estudante A. C. vai sumarizando partes da obra, interpretando-as, contextualizando-as, suscitando reflexões presentificadoras e tecendo apreciações valorativas sobre cada parte da sumarização. Por

exemplo, logo após revelar que o narrador da obra *A Menina que Roubava Livro* era a morte, ele evoca a sua apreciação valorativa sobre esse aspecto. Em suas palavras isso, “[...] é bem aceitável num livro que fala sobre guerra”. Ou seja, a partir desse fato, ele escolhe o advérbio “bem” e o adjetivo “aceitável” para enunciar o seu ponto de vista sobre o fato de o narrador ser inusitado, de modo que, para o estudante, há uma associação semântica entre as palavras “guerra” e “morte”, o que faz com que se torne admissível o fato de a Morte narrar essa história.

Logo em seguida, A. C. torna a sumarizar a obra. Dessa vez, ele menciona que o cenário principal da narrativa é a vida de Liesel e, partir da apresentação desse elemento, ele contextualiza a Alemanha Nazista, estabelecendo relações entre o que ocorreu naquela época e fatos dos dias atuais, como se poder ver em: “*Sabe* como isso é? Difícil de acreditar, mas que já aconteceu no mundo e que ainda acontece hoje em dia”. Depois, o estudante dá continuidade à sumarização da obra, citando o título do primeiro livro roubado por Liesel, *O Manual do Coveiro*, e, paralelamente a isso, tecendo comentários e suscitando reflexões presentificadoras sobre esse tipo de ação: “[...] quando *você* tá em um momento de aflição, de desespero, *você* acaba fazendo coisas que não tem muito sentido de ser feitas, *não é mesmo?*”. Com isso, o aluno estabelece com a personagem uma relação empática, de modo que busca provocar os seus interlocutores a se colocarem no lugar de Liesel e perceberem que qualquer pessoa em situação de vulnerabilidade pode cometer atos ilícitos, tais como roubar. Voltando novamente para a sumarização da obra, A. C. aponta quantos livros foram roubados e lidos por Liesel e destaca o modo como ela foi desenvolvendo o gosto pela leitura. Imediatamente, enuncia sua avaliação sobre esses fatos: “Ela aprendeu a ler num porão de casa com os rabiscos, *sabe?* [...] É muito sensacional *você* saber que, apesar de todos esses obstáculos, a garotinha sempre estava procurando por conhecimento”. Observamos, nesse trecho, que A. C., após mencionar aspectos relativos à narrativa da obra, evoca sua admiração pela coragem e pela determinação de Liesel, que sempre estava em busca do conhecimento. No entanto, esse trecho apresenta um problema de coerência, principalmente pela falta de conexão clara entre as ideias. A frase inicial menciona que Liesel furtou seis livros, mas não estabelece uma relação direta com seu gosto pela leitura. A repetição da ideia de que ela aprendeu a ler em um porão com rabiscos poderia ser mais concisa e integrada ao contexto. Por fim, a interrupção abrupta com “apesar de” deixa a ideia em aberto, prejudicando a fluidez e a compreensão da mensagem sobre a trajetória de Liesel.

Nesse ínterim, um aspecto que chama bastante atenção no decorrer do *booktube* gravado por esse estudante são os marcadores conversacionais de apoio “sabe?”, “né?”, “não é mesmo?”, dentre os quais destacamos o primeiro deles, o qual aparece em 18 ocorrências durante toda a transcrição do vídeo, além do uso do pronome pessoal de tratamento “você”,

utilizado para suscitar reflexões no público do seu vídeo. Essas escolhas revelam que o estilo de linguagem desse estudante é mais informal, de modo que ele procura manter uma proximidade com os seus interlocutores, como em uma situação de diálogo face a face.

Em síntese, vimos que o conteúdo temático e o modo como a construção composicional desse *booktube* se organiza revela muito sobre o estilo individual do enunciador. Para Bakhtin (2016), todo enunciado é individual e, por isso, reflete a individualidade do falante. Alguns gêneros são mais propensos ao estilo individual, como é o caso do *booktube*, em que observamos a seleção dos recursos multimodais, lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua aparecendo de maneiras diversas, de modo que a estrutura da produção varia de estudante para estudante.

Sabendo que o objeto de estudo da nossa pesquisa era o processo de elaboração do gênero discursivo *booktube*, ao final da socialização dos vídeos produzidos, os estudantes participantes da pesquisa assumiram uma posição responsiva ativa a respeito dos *booktubes* dos seus pares. Para cada uma das produções socializadas, identificamos que os estudantes teceram apreciações valorativas, sobretudo, a respeito do estilo e do conteúdo temático.

Em relação ao primeiro *booktube* exibido, *A Mala de Hana*, produzido pela dupla S. M. e G. S. e gravado por S. M., observamos que, de uma forma geral, os colegas gostaram do vídeo exibido, como já dito anteriormente, a ponto da sua performance ser comparada à performance do jornalista e repórter do Jornal Nacional da Rede Globo, vejamos:

172. **J. C.:** [...] Assim, eu gostei de como ele abordou e eu percebi que foi um dos únicos vídeos até agora que se tinha corte eu não percebi. Então, assim, a memorização dos fatos e o sistema de aprendizagem ficou incrível. Eu, porém, achei que a forma que você abordou os fatos foi muito séria. Na verdade, não é que foi séria, não apresentou nenhuma expressão facial, mas, assim, deixando um pouco monótono. Mas eu amei, sinceramente eu amei. Teve algum... Tem mais monótonos, mas, assim, o seu realmente ficou perfeito. Eu gostei bastante da edição, ficou... Sabe, colocou a capa do livro, colocou a cara de Fumiko lá, colocou até a mala. Então, assim, muito top mesmo, amei.

173. **Dayana:** ((risos)) É, aí é um pouco a personalidade mesmo, né? Da pessoa. Assim, não... Só vai se soltar com o passar do tempo, né? Se exercitar bem. Beleza, alguém mais quer falar sobre o de S. M.?

Na apreciação valorativa do estudante J. A. sobre esse *booktube*, constatamos que dois elementos principais que chamaram a sua atenção foram: (1) o modo “como ele abordou” a obra *booktubializada*, ou seja, a forma como o conjunto dos elementos da tríade bakhtiniana – conteúdo temático, construção composicional e estilo – cooperaram para a qualidade do vídeo socializado e (2) o fato o *booktube* de S. M. não ter marcas de edições de vídeo, recurso bastante

comum, utilizado para cortar ou minimizar erros de gravação, como podemos constatar no comentário de J. A.: “[...] foi um dos únicos vídeos até agora que *se tinha corte eu não percebi*. Então, assim, *a memorização dos fatos* e o sistema de aprendizagem *ficou incrível* [...]”. Logo, o comentário de J. A. nos permite inferir que, conforme sua ideologia, um *booktube* ideal não deve conter muitas marcas de edição, de modo que o *booktuber* fale fluentemente e sem hesitações sobre o livro e que os efeitos de corte aplicados à edição do vídeo, caso haja, não fiquem tão evidentes para o público-alvo. Para isso, portanto, acreditamos que o trabalho com a oralidade em sala de aula é fundamental para que os estudantes possam ampliar o letramento oral, a fim de desenvolver a habilidade específica número 3 de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da BNCC, a saber, “[...] produzir *textos orais*, escritos e *multissemióticos* que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, *fluência* e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias [...]” (Brasil, 2018, p. 87, grifo nosso).

Ainda em relação à avaliação de J. A. a respeito do *booktube* gravado por S. M., percebemos, também, que o colega chama atenção para a edição e a inserção de recursos multimodais, a exemplo da inserção de imagens e das fotografias sobrepostas ao vídeo, como podemos ver em suas palavras: “Eu gostei bastante da edição, ficou... Sabe, colocou a capa do livro, colocou a cara de Fumiko lá, colocou até a mala. Então, assim, muito top mesmo, amei”. Com isso, acreditamos que a utilização desses recursos multimodais pode ou não fazer parte do estilo individual do *booktuber*, mas é um elemento que chama a atenção dos espectadores e, além disso, coopera para a construção do sentido. A título de exemplo, é bom lembrar que S. M. não tinha em mãos o livro impresso para mostrar ao público e, por isso, a inserção da capa do livro durante o processo de edição do vídeo possui um papel fundamental, pois mostra aos interlocutores qual é a obra que ele está *booktubializando*. Nesse sentido, evidenciamos a importância do letramento digital para que essas edições sejam feitas.

J. C., por sua vez, embora tenha demonstrado gostar bastante do *booktube* gravado por S. M., apontou como um dos pontos negativos um aspecto relacionado ao estilo do estudante: “Eu, porém, achei que a forma que você abordou os fatos foi *muito séria*. Na verdade, não é que foi séria, *não apresentou nenhuma expressão facial*, mas, assim, *deixando um pouco monótono*”. Compreendemos que cada sujeito possui o seu estilo individual e traços subjetivos de personalidade que podem influenciar nesse resultado, mas é válido que, em sala de aula, a fim de cooperar para o letramento oral dos estudantes, falemos sobre o papel das expressões corporais e sobre como o nível de formalidade da linguagem pode cooperar para a construção do sentido pretendido.

Em relação ao segundo *booktube*, roteirizado e gravado individualmente pelo estudante J. C. a respeito da obra *A Mala de Hana*, vejamos a apreciação valorativa que os colegas fizeram:

**48.S. M.:** Você é um bom editor mesmo.

**49.J. A.:** Você é um ótimo editor, J. C.

[...]

**216. S. M.:** O de J. C., a única coisa que eu iria criticar talvez, e mesmo assim ele explicou, são esses pequenos erros de edição, mas foi perfeito. E é bem legal que ele consegue fazer todo mundo gostar dele em poucos minutos e consegue aprender todo mundo. Eu não sei como é que explicar não, mas o jeito de J. C. é engraçadinho demais de conversar, de escutar. Todo mundo que conhece ele... minha mãe chega pertinho de mim falando: “Esse J. C. é uma graça, viu?” Antes de eu estudar lá no Saraiva. Todo mundo, todo mundo. O J. C. traz isso com ele! Legal demais, qualquer coisa que faz ...

Como podemos ver, o elemento que mais chamou a atenção dos colegas foram as edições de vídeo realizadas por J. C. Ao final da exibição, S. M. comentou: “Você é um bom editor, mesmo!” e J. A. concordou: “Você é um ótimo editor, J. C.!”. Além disso, observamos que o carisma do estudante, sinalizado pelo colega S. M. no turno de fala 216, é um traço marcante da sua personalidade, que, conseqüentemente, se reflete no seu estilo individual de produção do gênero *booktube*, o qual se apresentou bastante dinâmico e prendeu muito a atenção do público, apesar das edições de erros de gravação. Confessamos que nós também ficamos muito satisfeitas com esse o resultado desse *booktube*. Portanto, reiteramos a importância de trabalhos em sala de aula envolvendo gêneros discursivos do ambiente digital, tais como o *booktube*, a fim de valorizar a cultura juvenil e midiática e potencializar o uso das TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem, com o intuito de cooperar para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral.

Em relação ao terceiro *booktube*, roteirizado e gravado pela estudante C. M. a respeito da obra *A Revolução dos Bichos*, dois aspectos chamaram a atenção dos estudantes: o fato de a estudante falar muito rápido e o modo como ela apresentou a sumarização da obra. Vejamos:

**71. J. C.:** Gostei. Só que ela falou muito rápido. Eu falo rápido. Mas eu não me entendo. Ai gente. Mas eu amei.

[...]

**186. Dayana** Todos possuem a narrativa, a descrição da história, fala um pouco do autor?

**187. S. M.:** Talvez... Talvez a única coisa que eu iria falar... Nessa questão de ordem seria mais o de C. M. Que ficou mais uma sinopse do que a apresentação do livro em si. Mas só isso. O resto ficou perfeito.

**188. Dayana** O dela tá o quê?

**189. S. M.:** [...] Meio que uma sinopse. Você introduzir o livro, mas literalmente só colocando ((*inaudível*)) ... sobre o livro. E ficou uma coisa meio sinopse. Meio curiosidade do autor. Ela não conta sobre Bola de Neve, sobre os personagens da trama, o que eles influem cada um. É claro que não precisa contar todos os detalhes. Mas pelo menos algum deve trazer. Isso, foi pelo menos o que eu achei.

Como vimos, no turno de fala nº 71, J. C. tece a sua apreciação valorativa a respeito do *booktube* produzido por C. M.: “*Gostei*. Só que ela falou muito rápido. [...] Mas *eu amei*”, em que ele utiliza as expressões adversativas “só que” e “mas” para expressar que o fato de C. M. ter falado muito rápido não o impediu de realizar uma apreciação valorativa positiva sobre a produção do *booktube* dela. Em relação a esse quesito, evidenciamos, mais uma vez, a importância de desenvolver trabalhos com gêneros do discurso orais em sala de aula, a fim de ampliar o letramento oral desses estudantes e habilitá-los para o discurso mais ou menos formal das situações públicas da interação oral.

No tocante aos aspectos relativos ao conteúdo temático e à construção composicional do *booktube* apresentado pela estudante, acreditamos que isso tenha relação com o estilo individual dela, por se tratar de um *booktube* mais objetivo. No entanto, considerando que o *booktube* é uma reelaboração do gênero escrito resenha, podemos orientar os estudantes a explorarem em seus *booktubes* a sumarização da obra, a fim de que o interlocutor que não tenha lido aquela obra literária tenha acesso, com maior riqueza de detalhes, às principais características do contexto do livro, tais como: as personagens, o lugar, o tempo, o clímax e o desfecho.

Por fim, em relação ao quarto e último *booktube*, roteirizado pela dupla A. C. e J. A. sobre a obra *A Menina que Roubava Livros* e gravado por A. C., vejamos a autoavaliação que A. C. fez sobre o seu vídeo e a réplica dos colegas.

**144. A. C.:** Abrindo um pouco a discussão, eu queria falar que pra mim, na minha visão, eu acho que eu fugi um pouco demais do tema do livro ao tentar encaixar ele numa realidade mais próxima, pra que as pessoas [pudessem] ter uma compreensão melhor do que o livro tentar abordar. Mas, em contrapartida, eu acho que eu fugi muito do tema do livro ao abordar isso.

**145. S. M.:** Algumas coisas, eu acho que ele acabou fugindo um pouco mesmo, por exemplo, alguma hora ele fala sobre a questão de qual é o processo pra você entrar no judaísmo, acaba fugindo um pouco do assunto. Ali fica meio desconexo do livro.

Como vimos, no turno de fala nº 144, A. C. afirma que, em sua concepção, ele fugiu “[...] um pouco demais do tema do livro ao tentar encaixar ele numa realidade mais próxima

[...]”. Seu colega S. M. concorda, dizendo que acha que, em alguns momentos, ele fez isso mesmo; a título de exemplo, S. M. menciona o momento do *booktube* em que A. C. fala sobre o processo para fazer parte do judaísmo: “[...] Outra coisa, uma curiosidade muito importante sobre a religião judaica, é que você tem que estudar numa base de oito anos para poder ser inserido nessa religião”. Em contrapartida, a seguir, percebemos que o estudante J. A. discorda da apreciação valorativa dos seus colegas:

**169. J. C.:** [...] Assim, era justamente isso que eu queria comentar acerca do roteiro. A. C., você teve uma oportunidade que ninguém que fez [o *booktube*] de *A Mala de Hana* e ninguém que fez da *Revolução dos Bichos* teve. Comentar mais sobre o livro, de maneira que não haja muito spoiler, porque o livro é muito grande. Então, se você resumisse um pouco do livro, você não estaria dando spoiler. Então, é uma liberdade que só você teve. E assim, outra coisa, eu acho que isso tem dois pontos de vista em relação a isso. Você, pra mim, não fugiu do tema. Você só explorou possibilidades maiores acerca do tema. Daí que surge, eu acho que foi um problema de roteiro, mas que também está gerando algo que tipo assim, o *booktube*, ele é um gênero, né? Agora, inovador nas áreas de linguagens. Mas assim, e se a gente parasse pra pensar que o *booktube*, ele tivesse alguns componentezinhos, por exemplo, algumas pessoas podem tratar mais diretamente do livro. Outras pessoas, por exemplo, o seu vídeo não foi só sobre *A Menina que Roubava Livros*? É isso que eu tô querendo te dizer. Esse também foi um livro de contextualização, contemporaneização e além do mais, autoajuda, cara. Você abordou, conseguiu abordar e abranger vários temas atuais que as pessoas estão se perdendo. Que a sociedade não está conseguindo mais discutir e nem contra-argumentar acerca dos padrões do que é normal. Acerca dos padrões de definição. Isso é muito importante falar e realmente pode se perceber isso no livro. Então você não fugiu do tema. Você só explorou com mais profundidade aquilo que você fez. Mas assim, eu acho que pra um negócio de *booktube* básico, fugiu um pouco do contexto. Mas, mesmo assim, não deixou de ser incrível. Eu acho que o áudio, ele estava muito bom. J. A. [...] [...]

**197. A. C.:** Fluiu, então assim, se tivesse sido planejado desde o início, se tivesse tido uma base melhor, pra não fugir muito do tema, pra não repetir muito algumas coisas, eu acho que ficaria bem melhor. E é isso.

**198. J. C.:** E eu acredito que foi isso que salvou, assim, sabe? O seu *booktube*. Porque ele fugiu bastante, assim, do contexto. Mas que inicialmente você poderia introduzir mais o livro. Mas assim, foi esse soltar seu aí, esse, sabe, aflorar seu aí, que deixou o seu vídeo incrível. E que eu, particularmente, só mudaria o início falando um pouco mais do livro. Porque de resto eu não mudaria mais nada. Foi incrível.

No turno de fala nº 169, J. A. afirma que, em sua concepção, A. C. não fugiu do tema e, sim, “[...] só explorou possibilidades maiores acerca do tema”. Para validar seu ponto de vista, J. A. assinala que o *booktube* é um gênero novo, que todos estamos aprendendo mais sobre ele e que cada pessoa pode escolher dar ênfase a algum aspecto diferente: “[...] algumas pessoas podem tratar mais diretamente do livro [...]”. A partir da avaliação de J. A., conjecturamos que

esse estudante, implicitamente, compreendeu que os gêneros são relativamente estáveis, não somente em relação à construção composicional, mas também ao conteúdo temático e ao estilo. Em seu comentário, J. A. defende e ratifica o seu ponto de vista sobre o fato de A. C. não ter fugido do tema. Para ele, “[...] só explorou com mais profundidade [...]” os “[...] temas atuais que as pessoas estão se perdendo. Que a sociedade não está conseguindo mais discutir e nem contra-argumentar [...] Isso é muito importante falar e realmente pode se perceber isso no livro”. Então, diante do exposto, presumimos que, quando J. A. afirma que a produção de A. C. “[...] fugiu um pouco do contexto”, ele entende que aquele *booktube* não atendeu aos elementos do estilo do gênero, que, por sua vez, está estritamente ligado a uma construção composicional relativamente estável.

Com base nisso, acreditamos que o que impactou a avaliação desse *booktube* não foi o conteúdo temático, mas principalmente o fato de o estilo do gênero e a construção composicional dele não estarem configurados de uma maneira mais estável, de modo que a compreensão global pretendida na interação fosse alcançada. Apesar dos percalços, assim como os demais, esse *booktube* também foi elogiado pelos colegas. Nas palavras de J. A., não deixou de ser “incrível” e, para melhorar, bastaria: “[...] introduzir mais o livro.”. Assim, outra vez, compreendemos que a sumarização da obra é um elemento essencial da construção composicional e do estilo do gênero *booktube*. Para tanto, em sala de aula, cabe a nós, professores, orientarmos os nossos estudantes durante o processo de aprendizagem e de produção desse (novo) gênero advindo das tecnologias digitais.

Ao final das socializações, a professora pesquisadora teceu a sua apreciação valorativa a respeito das produções dos estudantes. Nas suas palavras: “Bom, no geral eu gostei, gostei mesmo dos *booktubes*. Em algum momento eu arrepiei, dei umas arrepiadas”. Ela fez as suas contribuições a respeito de cada *booktube* e sugeriu que fossem feitas algumas edições para ajustes, mas evidenciamos que os estudantes estavam se sentindo, realmente, muito cansados, para realizá-los, como mostramos nas transcrições abaixo:

**J. A.:** Só tô com dor de cabeça. Cara, eu não sei o que tá mais cansado. Minhas costas, minha coluna, meu olho, minha cabeça...

**A. C.:** Mas a gente vai botar o quê, cara? Tô cansando aqui agora.

**J. C.:** [...] Eu tive 25 minutos de gravação. Ele durava de 5 em 5 segundos, entendeu? Porque nos outros minutos eu “ensatanizava” o vídeo, começava a xingar a Hana. [...]

Apesar dos relatos e queixas dos estudantes, a professora pesquisadora estabeleceu um prazo de 24 horas para que, se possível, eles fizessem as edições com os devidos ajustes. Essa

seria a última fase da sequência didática proposta, estabelecida não como uma obrigatoriedade. e sim como um desafio para eles, pois o processo de produção do gênero discursivo do ambiente digital *booktube* foi realmente muito trabalhoso e demandou bastante esforço dos estudantes, principalmente se considerarmos a pandemia do covid-19. Nesse contexto, embora os estudantes participantes da pesquisa tivessem dito que tentariam cumprir o desafio, a professora pesquisadora não percebeu entusiasmo para a realização dessa tarefa.

Logo, no dia seguinte, sem insistência, considerando o contexto do ensino remoto, o seu cansaço e a fadiga dos estudantes, ela agradeceu a cada um deles:

Bom, primeiramente, agradecer a vocês pelo empenho, dedicação, esforço. Sei que foi um sacrifício mesmo, porque ... primeiro, estamos em meio à pandemia; segundo, porque vocês estão estudando aí e paralelo a isso, todo mundo cansado, cheios de atividades dentro de casa, estressados [...].

Um dos estudantes, em tom de brincadeira, direcionou-se para a professora pesquisadora e disse: “Ô, Day... E se a dica... Se uma pessoa precisar da minha dica, é assim: *não faça Booktube ((risos))*”. Com isso, admitimos que o processo de elaboração desse gênero não é mesmo uma tarefa fácil, já que demanda bastante esforço não somente dos estudantes, mas também dos professores, que precisam letrar-se digitalmente e conhecer mais sobre esse gênero.

No entanto, apesar dos percalços observados durante o desenvolvimento da sequência didática desenvolvida para esta tese, acreditamos que o *booktube* é uma das possibilidades para trabalhar gêneros discursivos do ambiente digital nas aulas de linguagem, sobretudo, nos eixos de leitura literária e oralidade, com vistas à ampliação dos letramentos digital, literário e oral dos estudantes. Ressaltamos, ainda, que o desenvolvimento desses letramentos não ocorre somente no contexto da educação formal, mas para além dos muros da escola, uma vez que o uso das TDIC tem sido cada vez mais presente no cotidiano das pessoas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa tese teve como objetivo principal investigar se o uso do gênero *booktube* na escola pode ampliar os letramentos digital, literário e oral dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Entendemos que, antes de um docente usar o *booktube* em sala de aula, é fundamental que ele esteja preparado para informar e orientar os estudantes sobre o que caracteriza esse gênero. Porém, ao realizar uma busca no banco de dados de teses e dissertações da CAPES, não encontramos trabalhos que detalhassem tal gênero e fornecessem informações necessárias à comunidade escolar e acadêmica a respeito de seu funcionamento, para que ele pudesse ser aplicado em uma sala de aula do Ensino Fundamental, por exemplo. Por isso, à luz dos estudos envolvendo os gêneros discursivos e suas múltiplas semioses, partimos nessa empreitada de tentar fornecer um arcabouço teórico e prático a respeito do *booktube* – gênero discursivo do ambiente digital cuja principal função social é demonstrar apreciação sobre uma obra literária.

Teoricamente, partimos dos postulados bakhtinianos a respeito dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016), bem como da atualização do conceito realizada por Rojo (2013). Para comprovarmos que o *booktube* é um gênero discursivo formado pelos elementos indissociáveis da tríade bakhtiniana: conteúdo temático, construção composicional e estilo verbo-visuais. Depois, perpassamos pelas noções de suporte e (novas) mídias, com base em Marcuschi (2003, 2008), Bonini (2011) e Lima (2013) e vimos que o *YouTube* é a mídia na qual o gênero *booktube* é mediado e recebido. Além disso, com base nos escritos de Kleiman (2001), Soares (2002, 2004, 2009), Street (2012, 2014) e Cazden *et al.* (2021), realizamos um breve histórico a respeito do conceito de letramento no Brasil, a fim de evidenciar quando se deu o seu advento, sua popularização e os seus desdobramentos, que incluem a noção de multiletramentos. A partir de então, fundamentamos três tipos de letramentos, que são mobilizados com o uso do gênero *booktube* nas práticas escolares: *letramento digital*, baseado nos escritos de Ng (2012), Lankshear e Knobel (2008), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Aillerie (2017) e Lima-Neto e A. Carvalho (2022); *letramento literário*, baseado em Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2021, 2022); e *letramento oral*, fundamentado em Dolz, Schneuwly e Haller (2004) e no resultado de estudos compilados na obra *Letramento oral: velhas rotas, novos rumos*, organizada por Nascimento, Souza e Sá (2016). Por fim, considerando o contexto do surgimento da *web 2.0* e as normatizações instauradas pela BNCC, problematizamos o processo de formação desse documento e analisamos as possíveis potencialidades do uso do gênero discursivo *booktube* em

sala de aula para o desenvolvimento das competências gerais 1, 3, 4, 5, 7 e 9 desse documento e, também, para a ampliação dos letramentos digitais, literário e oral dos alunos.

Para nossa investigação, à luz da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, analisamos as características de *booktubes* produzidos e publicados pelas *booktubers* Mel Ferraz e Deni na plataforma *YouTube* e, após a apreensão das características relativamente estáveis encontradas neles, desenvolvemos uma sequência didática, inspirada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa sequência foi aplicada para seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino localizada em uma cidade do interior da Bahia, a fim de que eles se familiarizassem com o gênero e, posteriormente, produzissem os seus próprios *booktubes*, sob a orientação da professora pesquisadora. A coleta de dados se deu em contexto remoto – por meio do uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle* e da ferramenta de gravação de tela *AceThinker* –, em decorrência da pandemia de covid-19, uma vez que medidas de distanciamento social e fechamento generalizado de escolas, universidades e faculdades foram tomadas. É com base nesses dados que chegamos às conclusões apresentadas nas análises e sistematizadas nesta seção.

A primeira fase da sequência didática tinha como objetivo realizar apreciações e valorações a respeito das obras lidas no projeto de leitura da escola, realizado em 2020. Nessa fase preliminar, inicialmente, as ações propostas envolviam, sobretudo, a ampliação dos letramentos literário e oral, já que os alunos foram motivados pela professora pesquisadora a falar sobre as suas impressões sobre as obras literárias que deveriam ter sido lidas previamente (*A Revolução dos Bichos*, de George Orwell; *A Menina que Roubava Livros*, de Markus Zusak; e *A Mala de Hana*, de Karen Lavine). Os dados nos mostraram que, além desses letramentos, o letramento digital dos estudantes e da professora pesquisadora foi ampliado, principalmente porque o contexto da pandemia da covid-19 trouxe à sociedade, de forma geral, a urgência para que todos se adequassem às tecnologias digitais, acelerando um processo que já estava em curso: a integração das TDIC com a educação e, conseqüentemente, a habilidade de utilização dos recursos tecnológicos.

Nesse contexto, os dados mostraram uma sequência de cenas enunciativas em que os envolvidos na pesquisa precisaram se ajudar, a fim de que todos desenvolvessem a competência técnica de manusear esses aparatos tecnológicos, além de aprender a lidar com falhas técnicas e perda de conexão. Embora, naquele momento, houvesse, por parte da pesquisadora, uma ansiedade em relação ao cumprimento do planejamento, foi possível observar a efetivação da quinta competência geral estabelecida pela BNCC em relação à compreensão e à utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, já que, diante dos contratemplos

mencionados, todos tiveram que manusear os aparatos eletrônicos, bem como *softwares* de áudio e vídeo desenvolvidos para a interação virtual no decorrer da aplicação da sequência didática.

Essa primeira fase dessa sequência didática, por sua vez, pressupôs uma fase preliminar: a participação dos estudantes no projeto interdisciplinar de leitura *Valores Sociais*, realizado, no ano letivo anterior à nossa coleta de dados, pela escola da qual os alunos faziam parte. Todavia, quando a professora pesquisadora motivou os estudantes a falarem a respeito das suas impressões sobre as obras literárias indicadas pela instituição escolar, eles confessaram que não haviam concluído na íntegra essas leituras, mesmo tendo participado de experiências e rodas de conversa com os professores envolvidos no projeto de leitura. Por isso, considerando o postulado bakhtiniano de que toda compreensão é prenhe de resposta, conjecturamos que os *booktubes* roteirizados e gravados pelos estudantes participantes da pesquisa foram atravessados pelos enunciados desses professores ou mesmo por outras leituras, outrora realizadas por eles. Considerando que a leitura literária precede a produção de um *booktube*, os alunos se comprometeram com esta pesquisa e decidiram concluir a leitura de ao menos uma das obras literárias sugeridas durante o projeto interdisciplinar de leitura da escola.

Nesse sentido, tomando por base a proposta da sequência expandida para o desenvolvimento letramento literário, orientada por Cosson (2022), acreditamos que a fase da *Introdução* – em que o autor sugere que o professor elabore atividades com a finalidade de motivar e estimular o aluno para entrar no texto – é muito importante para que os estudantes se sintam motivados a iniciar e prosseguir a leitura. Na sequência didática que aplicamos, um aspecto que motivou os estudantes foi saber que estavam contribuindo com uma pesquisa científica de relevância para os estudos linguísticos. Nesse sentido, enfatizamos a relevância do *booktube* também para a formação de valores como a ética e a responsabilidade, uma vez que os alunos se dispuseram a retomar a leitura das obras para que sua participação na pesquisa não soasse, em suas palavras, “meio hipócrita”, já que a função social do *booktube* é realizar apreciações valorativas sobre uma obra literária.

Na segunda fase da sequência didática, objetivamos familiarizar os estudantes com o gênero *booktube*. Para isso, exibimos três exemplares de *booktubes* publicados no *YouTube*, a fim de discutir sobre os aspectos que compõem a sua organização, ou seja, sobre o seu conteúdo temático, a sua construção composicional e o seu estilo. Durante essa fase, os estudantes apresentaram, principalmente, apreciações valorativas sobre o conteúdo temático enunciado pelas *booktubers*. Um exemplo disso foram os comentários feitos por eles a respeito da polêmica levantada por Isabela Lubrano acerca da vida de Lewis Carroll, autor da obra *Alice*

*no País das Maravilhas*, acusado de praticar pedofilia. Considerando as discussões a respeito do conteúdo temático dos *booktubes* exibidos, compreendemos que elas contribuíram para a ampliação do letramento literário dos estudantes, já que emergiram aspectos relativos à contextualização da obra em relação aos seus aspectos sociais, históricos e ideológicos. Embora os estudantes tenham demonstrado bastante interesse em debater o conteúdo temático dos *booktubes* exibidos, a professora-pesquisadora precisou intervir, suscitando outros questionamentos, para que os estudantes percebessem também aspectos relativos ao estilo e à construção composicional dos exemplares assistidos, inclusive com a intenção de que eles percebessem a relação do *booktube* com o gênero escrito *resenha*. Nessa fase, um dos alunos considerou que o *booktube* seria mais complexo que a *resenha*, já que, para ele, a construção composicional e a presença de elementos multimodais mobilizados na sua construção demandam mais trabalho.

Nesse ínterim, vimos que, no decorrer da fase de *Apresentação da situação*, a professora-pesquisadora e os estudantes estabeleceram diálogos sobre os elementos verbo-visuais, as tipologias textuais, o grau de formalidade e a função do gênero *booktube*. Logo, nesse contexto, compreendemos que a aula dialogada a respeito das características do *booktube* foi importante não somente para a compreensão de suas características, mas também para a ampliação do letramento oral dos estudantes, já que a oralidade desenvolvida por eles alcançou propósitos diversos, tais como: (1) coerência global, (2) habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes interlocutores, (3) apreciação das realizações estéticas próprias da literatura e (4) reconhecimento do papel da entonação, das pausas e outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto (Antunes, 2003). Vale ressaltar, ainda, que foi nessa fase que os estudantes observaram as possibilidades de recursos multimodais que podem aparecer em um *booktube*, entendendo a necessidade de os produtores desse gênero possuírem algum grau de letramento digital, que os possibilite manusear ferramentas e aparatos tecnológicos próprios do seu contexto de produção.

Na terceira fase da sequência didática, propusemos que os estudantes realizassem a primeira versão da produção de seus *booktubes*, construindo um esboço geral do gênero. Para isso, eles utilizaram o processador de texto *Microsoft Word*, que foi espelhado da tela do computador de um deles para que os demais participantes, que também acessavam a sala de aula virtual síncrona disponível na plataforma digital *Moodle*, acompanhassem e colaborassem com a escrita do roteiro. Esse fato é um forte indício de que o letramento digital dos estudantes foi ampliado durante o desenvolvimento da pesquisa, pois os alunos manusearam tecnologias digitais constantemente. Em relação aos roteiros elaborados pelos estudantes, constatamos a

presença de quatro elementos essenciais do *booktube*, previamente apontadas por Ayres, Pereira e Azevedo (2021, p. 398), a saber: (1) Apresentação pessoal e/ou do canal no *YouTube*, (2) Sumarização da obra lida, (3) Curiosidades sobre a obra e/ou autor e (4) Avaliação da obra lida. Por isso, comparamos essa construção composicional à do gênero resenha, sistematizada por Motta-Roth e Hendges (2010), a saber, (1) Apresentação, (2) Descrição, (3) Avaliação e/ou (4) (Não) recomendação e identificamos semelhança entre elas, comprovando assim que o gênero *booktube* é uma reelaboração do gênero resenha. Todavia, o *booktube*, por ser do ambiente digital, é essencialmente multimodal e, por isso, pode apresentar variações de estilo com a presença de recursos multissemióticos, sendo esta uma das principais diferenças percebidas entre esses dois gêneros.

Além disso, outro aspecto destacado pelos estudantes, que se revela na análise dos dados, refere-se ao estilo, particularmente no que diz respeito ao nível de formalidade. Observamos, nas falas dos participantes das duas salas de aula virtual investigadas, uma preocupação em atrair a atenção do público por meio de inícios cativantes e um nível de linguagem assertivo. Essa observação sugere que os estudantes compreenderam a importância do endereçamento, ou seja, a relação entre o enunciado, o falante e os demais participantes da cadeia discursiva. O grau de formalidade em um *booktube* parece estar intimamente ligado aos seus destinatários. Esses comentários indicam ainda que os estudantes perceberam a natureza não uniforme dos discursos orais; ao contrário do que se poderia pensar, assim como na escrita, eles se adaptam aos contextos mais ou menos formais em que são apresentados (Antunes, 2003). Essa percepção é fundamental para a produção de discursos orais mais eficazes, já que reconhecem que a comunicação deve se adaptar às diferentes situações e audiências.

Na quarta fase, a princípio, tínhamos como objetivo trabalhar os problemas que aparecessem na primeira produção dos alunos, isto é, no roteiro apresentado na terceira fase. Planejamos, no primeiro módulo, que os estudantes realizassem uma pesquisa na internet sobre a vida do autor e sobre curiosidades envolvendo a obra, com o intuito de reforçar a importância de disseminar apenas informações verdadeiras de forma ética e responsável. No entanto, nas transcrições, não encontramos nenhum momento em que a professora tenha se dedicado a discutir essas questões, o que indica uma falha em relação à execução da sequência didática que fora desenvolvida. A razão dessa falha está relacionada às aulas virtuais, que dificultaram maior aproximação da professora com os grupos de estudantes para acompanhar o processo de elaboração minuciosamente, como acreditamos que aconteceria no contexto presencial. Apesar disso, os dados revelam momentos em que os estudantes utilizaram o site de buscas *Google* para fazerem pesquisas, aplicando os comandos *Ctrl+C* e *Ctrl+V*, por exemplo, para copiar a

ortografia correta de vocábulos sobre os quais tinham dúvida, como foi o caso das palavras “Mauthasen” e “Auschwitz”. Esses indícios revelam o potencial do *booktube* para ampliar o letramento digital dos estudantes, não apenas em relação às dimensões técnicas, mas também em relação às questões cognitivas, que envolvem a habilidade de pensar criticamente nos momentos de busca, avaliação e tratamento de informações digitais.

No tocante ao letramento literário, os dados mostraram várias situações em que ocorre sua ampliação, quando, em diálogo com as suas duplas, cada um dos estudantes compartilhou suas interpretações individuais sobre a obra, ampliando seus horizontes de leitura e realizando as contextualizações histórica, crítica, presentificadora e temática da obra lida.

Em relação ao letramento oral, vimos que as vozes sociais que ecoaram nos enunciados desses estudantes admitiam a crença ingênua de que os usos orais da língua, por estarem ligados à vida cotidiana de todos nós, poderia ser facilmente executada de maneira espontânea e sem muito planejamento. Em resposta a esse posicionamento, a professora interveio, admitindo a espontaneidade da fala, mas não no lugar de relaxamento, descuido e falta de planejamento, já que, conforme Antunes (2003), não faz sentido a ideia de que a fala é espontânea, informal e não demanda planejamento, assim como não se sustenta a ideia de que a escrita é uniforme, invariável e formal. Em relação ao gênero *booktube*, por exemplo, por se tratar de um gênero oral do campo artístico-literário a ser divulgado publicamente nas redes sociais, vale assinalar que a sua produção existe planejamento mínimo no que tange às escolhas lexicais, além do atendimento a convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (Antunes, 2003). Portanto, espera-se que nós, docentes, conheçamos as características relativamente estáveis do gênero *booktube*, bem como conheçamos seu contexto de produção, na mídia *YouTube*, a fim de que tenhamos competência para orientar os estudantes em relação às suas condições de produção e de recepção.

Por fim, na quinta e última fase da sequência didática, os estudantes, com seus smartphones gravaram e editaram quatro *booktubes*, sendo dois deles feitos em dupla (mesmo que apenas um dos membros tenha aparecido no vídeo) e os outros dois de forma individual. Os *booktubes* produzidos foram socializados entre os participantes da pesquisa no último encontro, o qual foi transcrito e analisado por nós. Como suspeitávamos, as produções dos estudantes comprovaram que o *booktube*, assim como todo e qualquer outro gênero do discurso, é marcado pela presença dos elementos indissociáveis da tríade bakhtiniana: *conteúdo temático, construção composicional e estilo*. É interessante perceber que, em virtude da natureza sócio-histórica, ideológica e discursiva dos enunciados, cada *booktube* socializado apresentou suas particularidades: ainda que os estudantes estivessem *booktuabilizando* a mesma obra – como

foi o caso dos vídeos gravados por S. M. e J. C. sobre a obra *A Mala de Hana* –, cada um deles imprimiu o seu estilo individual em relação ao gênero. Isso quer dizer que alguns participantes utilizaram uma linguagem mais ou menos formal, outros usaram mais ou menos recursos semióticos; uns foram mais ou menos objetivos, outros mais ou menos detalhistas na sumarização da obra; uns foram mais ou menos expressivos, outros exploraram mais ou menos efeitos de edição de vídeo. Essas variações mostram que o uso de determinadas escolhas está intimamente relacionado à individualidade do sujeito discursivo, e, com isso, confirmam que o *booktube* não apresenta uma construção composicional fixa e pré-definida, revelando a natureza *relativamente* estável dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana.

Outro aspecto evidenciado na análise foi o fato de que os enunciados dos estudantes fazem parte de uma cadeia enunciativa, visto que seus dizeres são envolvidos e penetrados por opiniões comuns, bem como por pontos de vista e avaliações alheias. Isso pôde ser percebido, por exemplo, no *booktube* gravado por J. C., porque percebemos que ele se inspirou no *booktube* da obra *O Mágico de OZ*, gravado por Mel Ferraz. Além disso, identificamos que o filme sugerido por ele, *O fotógrafo de Mauthausen*, havia sido, anteriormente, exibido e discutido em sala de aula em uma relação dialógica com a professora W. Nesse cenário, à luz dos postulados bakhtinianos, assumimos que que nenhum de nós é um Adão mítico a criar a primeira palavra (Bakhtin, 2015), ou seja, somente a partir da nossa relação com o outro emolduramos a nossa subjetividade e nosso modo de pensar e agir no mundo. Ratificamos, ainda, que a relação dialógica dos enunciados foi percebida não somente em relação ao conteúdo temático, mas também em relação à construção composicional e ao estilo individual de cada um dos alunos no ato de produção do gênero *booktube*, já que, na primeira fase da sequência didática, a professora-pesquisadora exibiu para os estudantes três exemplos de *booktubes*, com a finalidade de apresentá-los ao gênero. Foi a partir disso que eles realizaram seus próprios modos de roteirizar, gravar e editar suas produções.

A produção final dos *booktubes* comprovou que o trabalho com *booktubes* em sala de aula apresenta um grande potencial de aprimoramento dos processos de *letramento digital, literário e oral* dos estudantes. Embora a professora-pesquisadora, em certos momentos, tenha deixado de explorar algumas nuances, vimos que, durante o processo de produção de um *booktube*, o letramento digital dos estudantes foi ampliado, pois eles desenvolveram habilidades operacionais de utilização das ferramentas digitais, tais como: o manuseio do ambiente de aprendizagem virtual *Moodle* e da ferramenta *AceThinker*, basilares para que os encontros remotos e a coleta de dados desta tese se concretizassem; o uso do editor de texto da *Microsoft Word* (principal ferramenta de criação, edição e formatação de documentos de texto utilizada

no meio acadêmico e no mercado de trabalho); a aplicação dos comandos *Ctrl+C* e *Ctrl+V*; o acesso a *sites* de busca; o manuseio de aplicativos de edição de vídeo etc. Além disso, observamos que, ao realizarem pesquisas nos sites de busca, os estudantes J. A. e A. C., por exemplo, tinham a preocupação em validar se a informação estava correta, desenvolvendo a habilidade de pensar criticamente na busca, na avaliação e no tratamento de informações digitais. Salientamos que, mesmo em situações em que esse cuidado possa ter inexistido, caberia à professora-pesquisadora ter explanado mais questões relativas a desinformação e à importância da ética e da responsabilidade do discurso. Nesse sentido, sugerimos que nós, professores, quando formos reproduzir essa sequência didática em um contexto real de sala de aula, tenhamos o cuidado de separar um momento específico para discutir, de maneira cuidadosa, essas temáticas com os nossos estudantes.

Admitir que o *booktube* tem a função de expor opiniões e críticas sobre obras literárias lidas pelos seus enunciadores, buscando sempre novos livros e indicações de leituras, já seria suficiente para defendermos que o seu uso em sala de aula contribui para o aprimoramento do letramento literário dos estudantes. No entanto, retomando nossos dados de pesquisa, evidenciamos a riqueza das discussões nesse sentido, a partir dos comentários dos próprios participantes. A partir das estratégias para o aprimoramento do letramento literário desenvolvida por Cosson (2022), que sugere uma sequência básica para ser desenvolvida pelos professores durante a leitura de uma obra literária, identificamos, no conteúdo temático dos *booktubes* roteirizados pelos estudantes, a presença de vozes discursivas que revelaram essas etapas. A primeira delas é a *Introdução*, observada, por exemplo, quando J. C. realiza uma encenação na abertura do seu *booktube*, em que simula ter encontrado uma mala envelhecida – fazendo alusão à mala que foi descrita na obra *booktubializada* por ele, a saber, *A Mala de Hana*, escrita pela autora Karen Lavine –, com a intenção de provocar curiosidade nos espectadores para saber mais detalhes sobre a mala em evidência. A *interpretação* e a *contextualização* aparecem, por exemplo, quando o estudante S. M. relaciona a situação das crianças judias durante a Segunda Guerra Mundial à situação das crianças refugiadas e quando o estudante A. C. estabelece uma relação empática com a personagem Liesel, da obra *A Menina que Roubava Livros*, suscitando reflexões que provocam os seus interlocutores a se colocarem no lugar dela e a perceberem que qualquer pessoa em situação de vulnerabilidade pode cometer o ato de roubar. Com isso, os participantes exploraram a temática e o contexto histórico dos livros abordados, estabelecendo relações entre as obras lidas e o presente.

Observamos, também, que o discurso dos estudantes, nesse quesito, revela que as competências gerais 7 e 9 – negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que

respeitem e promovam os direitos humanos e exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos –, estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018), foram desenvolvidas, já que os argumentos dos estudantes revelam pontos de vista relacionados à promoção de direitos humanos, de maneira empática e capaz de suscitar a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais.

No que se refere ao *letramento oral*, vimos que, em decorrência das TDIC, as práticas orais têm cada vez mais ganhado espaço, a partir da popularidade das ferramentas e plataformas de *streaming*. Nesse contexto, o *booktube*, que é essencialmente oral, se apresenta como um gênero com potencial para aprimorar as práticas comunicativas orais dos estudantes. Quando, no *booktube* gravado por A. C., por exemplo, ele encerra o vídeo sem apresentar uma fala que conclua a sua produção, vimos a necessidade de explicar aos estudantes que as práticas orais também requerem a coerência global e a articulação entre os diversos tópicos e subtópicos da interação.

Os dados nos mostraram, ainda, momentos em que a fala dos estudantes, em maior ou menor grau, foi complementada com o uso de recursos suprasegmentais, a saber, pausa, entonação, expressões fisionômicas e representações cênicas, o que indicia que o letramento oral deles foi aprimorado, já que essa é, também, uma das implicações pedagógicas a serem desenvolvidas nas aulas do eixo oralidade, conforme Antunes (2003). Outro aspecto que coopera para o letramento oral dos estudantes se deve à diferença do nível de formalidade dos *booktubes* socializados, já que essa produção requereu deles uma tomada de decisão assertiva em relação a essa característica, de forma que seus discursos se adequar aos seus destinatários.

Além disso, ao assistirem aos *booktubes* produzidos pelos colegas e tecerem sobre eles as suas apreciações valorativas, os participantes desenvolveram a habilidade de escutar com atenção e respeito os seus interlocutores. Segundo Antunes (2003), a atividade receptiva de ouvir o outro é uma atividade de cooperação intrínseca à natureza da linguagem (Bakhtin, 2016), que faz parte das práticas orais e que precisa ser mais bem estimulada, dada a sua relevância social. Isso se torna ainda mais relevante quando consideramos que todos fazemos parte de uma cadeia enunciativa que vai se formando e motivando outras pessoas, tendo em vista a natureza socioideológica dos discursos.

Em suma, concluímos que o *booktube* é um gênero discursivo do ambiente digital que, por se tratar de um discurso público veiculado nas mídias digitais, apresenta características que devem ser exercitadas tanto em relação à oralidade quanto ao manuseio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Sua utilização se revela como uma alternativa eficaz para o ensino de literatura e para a promoção do letramento literário, pois não apenas

apresenta uma obra literária, mas também oferece uma apreciação valorativa sobre ela. Defendemos, portanto, que o uso das TDIC pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das práticas de leitura, oralidade e escrita.

Assim, podemos afirmar que o *booktube* não apenas enriquece o letramento literário, mas também amplia os letramentos digital e oral dos estudantes. Ao integrar essas dimensões, ele promove uma compreensão mais ampla das diferentes formas de comunicação e interação que as TDIC possibilitam. Ele se destaca como um gênero discursivo relevante no ambiente digital, pois estimula a expressão pessoal e a análise crítica e permite que os criadores compartilhem suas impressões sobre obras literárias de maneira acessível e envolvente. Além disso, ao fomentar a oralidade e o uso das TDIC, o *booktube* proporciona uma experiência de aprendizado rica e diversificada, capaz de atrair novos públicos para a leitura e o letramento literário. Essa abordagem não apenas torna a literatura mais dinâmica, mas também encoraja os estudantes a desenvolverem suas habilidades de comunicação e pensamento crítico.

Em se tratando das limitações deste estudo, a principal delas é a crise sanitária da covid-19, fenômeno que devastou a saúde mental das pessoas em todo o mundo, em virtude de experiências traumáticas associadas à infecção e à morte de pessoas próximas, além do estresse gerado pela mudança na rotina devido às medidas de distanciamento social e às consequências econômicas. No campo da educação, isso se traduziu no fechamento generalizado de escolas, universidades e faculdades e, conseqüentemente, impactou a forma como os procedimentos metodológicos desta tese se concretizaram. Como dissemos na seção 5, acreditamos que, se essa sequência didática tivesse sido aplicada em uma turma de 30 estudantes em sala de aula presencial, teríamos acesso a variáveis significativas que poderiam enriquecer nosso entendimento sobre o processo de textualização do *booktube*. Essas variáveis poderiam contribuir significativamente para aprofundar nosso estudo.

Supomos que, durante a fase dos Módulos da sequência didática aplicada, a professora pesquisadora poderia ter realizado intervenções mais assertivas, caso não estivesse sobrecarregada laborativa e emocionalmente. Como comentamos na seção 6, a análise de dados da quarta fase da sequência didática foi comprometida pelo contexto em que a professora estava inserida: doutoranda em um programa de pós-graduação, recém-nomeada em concurso público da Educação Básica e com vínculos empregatícios em duas empresas privadas, além de vivenciar as consequências da pandemia de covid-19.

É importante mencionar as limitações impostas pela dificuldade de acesso à internet, tanto para os alunos quanto para a professora, acompanhadas de outras adversidades, como a divisão do mesmo aparelho eletrônico com outras pessoas em casa, a falta de estímulo dos

alunos e um ambiente inadequado para a realização das atividades ou a gravação das aulas. Esses fatores sem dúvida geraram estresse, pois, ao considerar o uso das TDIC, espera-se que todos os envolvidos tenham acesso a tecnologia e a internet de qualidade. Como afirma o Artigo 7º da Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, “o acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania” (Brasil, 2014).

Observamos que o surgimento das TDIC ampliou significativamente as práticas comunicativas entre os usuários dessas novas mídias, resultando na criação de uma infinidade de gêneros discursivos digitais. Gêneros orais como *podcasts*, *vlogs*, *lives* e *reels* têm conquistado cada vez mais espaço, por meio de ferramentas e plataformas de *streaming*, por exemplo. Nesse contexto, focando especificamente nos letramentos digital e oral, acreditamos que novos estudos devem ser realizados para explorar principalmente este último aspecto, já que são escassos os trabalhos que investigam o letramento oral. Na conjuntura atual, dada a relevância social dos gêneros do discurso predominantemente orais no ambiente digital e midiático, é urgente que essas práticas sociais recebam a mesma atenção que dedicamos aos textos escritos. Todos eles são fundamentais para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes na cultura digital e potencializar o ensino das linguagens em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, A. M. G. C. Sobre as práticas orais dos povos indígenas: multiletramentos na ponta da língua. *In*: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). **Letramento oral: velhas rotas, novos rumos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 141-149.
- AILLERIE, K. Teenagers' information practices in academic settings: What relevance for a transliteracy-based approach? **Journal of Librarianship and Information Science**, [s. l.], p. 737-745, 2017. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-02165537v1/document>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. *In*: VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. (org.). **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016. p. 17-40. *E-book*. Disponível em: [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeducacaonaeradigital\\_011120181554.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.
- ARAÚJO, J. Reelaboração de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. p. 49-64.
- ASCOM [Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de São João Del-Rei]. Brian Street: “Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem”. **UFSJ**. São João del Rei, 13 set. 2010. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/noticias\\_ler.php?codigo\\_noticia=1951#:~:text=Nos%20anos%201970%2C%20Brian%20realizou,of%20Sussex%2C%20tamb%C3%A9m%20na%20Inglaterra](https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951#:~:text=Nos%20anos%201970%2C%20Brian%20realizou,of%20Sussex%2C%20tamb%C3%A9m%20na%20Inglaterra). Acesso em: 23 jan. 2023.
- AYRES, D. J.; PEREIRA, M. H. M.; AZEVEDO, A. C. O. Booktube: um gênero discursivo advindo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 3, p. 1-27, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2210>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- AYRES, D. J.; PEREIRA, M. H. M.; GUERRA, F. S. Uma Proposta de Sequência Didática com um Gênero Discursivo Digital: Produzindo um *Booktube* em Sala de Aula. *In*: SEMINÁRIO GEPRÁXIS; SEMINÁRIO NACIONAL, 8.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 4., 2021, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, maio 2021. p. 1-17.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAPTISTA, R. Pandemia aumenta em 91% tempo de usuário brasileiro no YouTube. **Tilt**, São Paulo, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/11/09/pandemia-aumenta-em-91-tempo-de-usuario-brasileiro-no-YouTube.htm>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 1-9.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BELING, F. As 10 redes sociais mais usadas em 2024. **Oficina da Net**, [s. l.], 5 jan. 2024. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BEZERRA, P. Nota à edição brasileira. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 7-8.

BEZERRA, P. Nota do tradutor aos “Diálogos”. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 111-118.

BEZERRA, P. Sobre o tradutor. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016c. p. 173-174.

BLUM, A. **Tubos**: o mundo físico da internet. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013. *E-book*.

BOMFIM, M. YouTube a rede social que mais cresceu no último ano. **Exame**, [s. l.], 7 maio 2020. Disponível em: <https://exame.com/marketing/YouTube-e-a-rede-social-que-mais-cresceu-no-ultimo-ano/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BONINI, A. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/8TPPr4y57SBtJvQSsZt3XWgx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BORTONI- RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. *In*: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 2011. p. 11-27.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CNS, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm). Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão final. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf?query=covid](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid). Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN112020.pdf?query=AEE](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=AEE). Acesso em: 7 jul. 2024.

BRITTO, F. T. A.; SILVA, W. M. Videorresenhas em ambiente digital. **Texto livre: linguagens e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 1-29, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16840/13601>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BUHR, B.; TAVARES, F. **Vamos conversar? O Letramento Digital na BNCC**: anos finais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Educapes, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598062>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BURGESS, J. Preface to the Second Edition. *In*: **YouTube**: online video and participatory culture. 2. ed. Cambridge, UK; Medford, MA: Polity Press, 2018. Disponível em:

<https://ayomenulisfisip.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/youtube-online-video-and-participatory-culture.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube: online video and participatory culture**. 2. ed. Cambridge, UK; Medford, MA: Polity Press, 2018. Disponível em: <https://ayomenulisfisip.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/youtube-online-video-and-participatory-culture.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CARPINTÉRO, A. C. B. **Caminhos da literatura na internet: o Booktube e a partilha de experiências de leitura**. 2019. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/45740/45740.PDF>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CARVALHO, A. A. A World Wibe Web e o ensino de história. In: BARCA, I. (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEed); Instituto de Educação e Psicologia, 2004.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-40. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE\\_WEB-1.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Z. D.; SILVA, M. L. S. A Importância da Revolução Industrial no Mundo da Tecnologia. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR, 7. **Anais** [...] Maringá: Editora CESUMAR, 2011. p. 1-6. Disponível em: [https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/2016/07/zedequias\\_vieira\\_cavalcante2.pdf](https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/2016/07/zedequias_vieira_cavalcante2.pdf) Acesso em: 7 jul. 2024.

CAZDEN, C. COPE, C. FAIRCLOUGH, N. GEE, J. KALANTZIS, M. KRESS, G. LUKE, A. LUKE, C. MICHAELS, S. NAKATA, M. Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais. In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA. H. T. (org.). **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CETIC. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>. Acesso em: 23 out. 2023.

CETIC. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

Disponível em:

[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211125083634/tic\\_kids\\_online\\_2020\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211125083634/tic_kids_online_2020_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 31 jan. 2022.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]**: TIC Educação 2022 [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2022/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CHALEGRA, J. Em trajetória meteórica, Netflix ultrapassa 260 milhões de assinantes.

**Consumidor moderno**, [s. l.], 29 jan. 2024. Disponível em:

<https://consumidormoderno.com.br/netflix-milhoes-assinantes/#:~:text=O%20servi%C3%A7o%20de%20streaming%20transformou,milh%C3%B5es%20de%20assinaturas%20na%20plataforma>. Acesso em: 2 maio 2024.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto: 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.

CRUZ, M. M. N. A revolução técnico-científica-informacional. *In*: CRUZ, M. M. N. **Geografia**. Editora Poliedro: 2019.

DATHEIN, R. Inovação e Revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX. *In*: **Publicações DECON Textos Didáticos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/artnoveau/docs/revolucao.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

DENI. [s. l.], VEDA. #7: Resenha O Mágico de Oz, 2017. 1 vídeo (4min59s). Publicado pelo canal Leituras de Deni. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SBWSZBPftJs>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DENI. [s. l.], VLOGMAS #7: Resenha de Peter Pan, 2021. 1 vídeo (5min31s) Publicado pelo canal Leituras de Deni. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCchS8dm03s>. Acesso em: 2 mar. 2022.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O Oral como Texto: como construir um objeto de ensino. *In*: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola, 2016.

- FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5 ed. Editora Sextante: 2021.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola: 2009.
- FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 23-44, 2010.
- FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.
- FERRAZ, Mel. [s. l.], [RESENHA] O Mágico de Oz, 2014. 1 vídeo (18min39s). Publicado pelo canal Literature-se. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFEYgUqWNAk>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- FERRAZ, Mel. [s. l.], [RESENHA] Peter Pan, 2014. 1 vídeo (9min36s). Publicado pelo canal Literature-se. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I1mtybb0oGA>. Acesso em: 2 out. 2023.
- FERREIRA-JUNIOR, E. G.; FORTE-FERREIRA, E. C. O Espaço da Oralidade na Escola: Uma Análise da Base Nacional Comum Curricular. In: FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, V. L. (org.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 11-28.
- FLICKR. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [San Francisco: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Flickr&oldid=62914435>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- FRAGA, L. T. **Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13163>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- GALDINO, J. S. **As estratégias multimodais no gênero exposição oral**. 2019. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18749/1/JebsonDaSilvaGaldino\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18749/1/JebsonDaSilvaGaldino_Dissert.pdf). Acesso em: 4 set. 2024.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, H. S. Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências. **Tilt**, São Paulo, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- GONTIJO, M.L. Zema anuncia pagamento de rateio do Fundeb para janeiro. **G1 Minas**, Belo Horizonte, 23 dez. 2021. Disponível: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/12/23/zema-anuncia-pagamento-de-rateio-do-fundeb-para-janeiro.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GRILLO, S. V. C. Épistémologie et genres du discours dans le cercle de Bakhtine. **Linx**, Nanterre, v. 56, p. 19-38, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/linx/355>. Acesso em: 8 ago. 2024.

GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. A leitura é uma atividade dinâmica. *In*: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. (org.). **Língua e Literatura**: Machado de Assis na Sala de Aula. São Paulo: Parábola, 2012. p. 17-37.

JEFFMAN, T. M. W. **Booktubers**: performances e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade Booktube. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6337/Tauana%20Mariana%20Weinberg%20Jeffman\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6337/Tauana%20Mariana%20Weinberg%20Jeffman_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 28 jan. 2021.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KUYUMJIAN, N. M. M. Letramento oral no ensino de francês: o exemplo dos livros orais. *In*: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). **Letramento oral**: velhas rotas, novos rumos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 11-34.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, [s. l.], v. 1, p. 8-20, 2006. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-03>. Acesso em: 14 jan. 2024.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Introduction: Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008. p. 1-16. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/291334632\\_Digital\\_Literacies\\_Concepts\\_Policies\\_and\\_Practices\\_Cover\\_plus\\_Introduction](https://www.researchgate.net/publication/291334632_Digital_Literacies_Concepts_Policies_and_Practices_Cover_plus_Introduction). Acesso em: 7 jul. 2024.

LIMA, S. C. **Hipergênero**: Agrupamento ordenado de gêneros na constituição de um macroenunciado. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/11168793/Hiperg%C3%AAnero\\_agrupamento\\_ordenado\\_de\\_g%C3%AAneros\\_na\\_constitui%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_um\\_macroenunciado](https://www.academia.edu/11168793/Hiperg%C3%AAnero_agrupamento_ordenado_de_g%C3%AAneros_na_constitui%C3%A7%C3%A3o_de_um_macroenunciado). Acesso em: 7 out. 2023.

LOURENÇO, D. S. Marcadores Conversacionais: um estudo sobre suas funções em um diálogo. **CLARABOIA: Revista do Curso de Letras da UENP**, Jacarezinho, n. 1/2, p. 99-106, jun./dez. 2014. Disponível em: [http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/476/pdf\\_16](http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/476/pdf_16). Acesso em: 16 mar. 2022.

MACÁRIO, L. F. **Letramento digital**: a produção hipertextual no ensino superior. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em:

[https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_ec6a6e690835840b211d675fdcf08856](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_ec6a6e690835840b211d675fdcf08856). Acesso em: 7 jul. 2024.

MACEDO, W. K. L. Por Saussure e Bakhtin: Concepções sobre Língua/Linguagem. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES: LINGUAGENS E LEITURAS*, 1.; *ENCONTRO NACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE LEITURA*, 3.; *ENCONTRO LOCAL DO PROLER*, 7., 2009, Ilhéus. **Anais** [...]. Ilhéus: UESC, 2009. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire\\_anais/anais-53.pdf](http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf). Acesso em: 4 ago. 2024.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. *In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (org.). Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 149-162.

MACHADO, C. M.; ARAGÃO, C. O.; LOPES, P. H. M. O Letramento Digital na Formação de Professores a Distância. **Caderno Seminal Digital**, [s. l.], v. 33, p. 49-81, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/40963/31016>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MARCUSCHI, L. A. A Questão do Suporte dos Gêneros Textuais (parte 2). **DLCV**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 27-40, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435/4504>. Acesso em: 7 jul. 2024.

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

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZAKA, B.; BRITO, K. S. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17- 32.

MCLUHAN, M. **The Medium is the Massage**. Harsmondsworth: Penguin books, 1967.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.524 de 11 de março de 2021**. Institui o Prêmio “Escola Transformação” destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest) e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/document/download/26372-resolucao-see-n-4-524-de-11-de-marco-de-2021>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MIRANDA, K. K. C. O.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M.; TELLES, C. B. S. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. *In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CONEDU]*, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Editora Realize, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID5382\\_03092020142029.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf). Acesso em: 29 jan. 2023.

MORAES, E. M. A. Letramento oral em LI em contextos virtuais: Start New Game. *In*: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). **Letramento oral**: velhas rotas, novos rumos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 101-123.

MOTA, M.; PEDRINHO, S. Conciliando pensar e fazer com o YouTube, ou a “fábrica de presentes”. *In*: BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube**: a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009. p. 7-15. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205278/mod\\_resource/content/1/Burgess%20et%20al.%20-%202009%20-%20YouTube%20e%20a%20Revolu%20%C3%A7%C3%A3o%20Digital%20Como%20o%20maior%20fen%20%C3%B4meno%20da%20cultura%20participativa%20transformou%20a%20m%20C3%ADdia%20e%20a%20socieda.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205278/mod_resource/content/1/Burgess%20et%20al.%20-%202009%20-%20YouTube%20e%20a%20Revolu%20%C3%A7%C3%A3o%20Digital%20Como%20o%20maior%20fen%20%C3%B4meno%20da%20cultura%20participativa%20transformou%20a%20m%20C3%ADdia%20e%20a%20socieda.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. Preambulando a temática e os textos da obra. *In*: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). **Letramento oral**: velhas rotas, novos rumos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-10.

NETO, N. V. L.; CARVALHO, A. B. Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professores e professoras. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 15, p. 1-11. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/40207>. Acesso em: 7 jan. 2024.

NG, W. Can we teach digital natives digital literacy? **Computers & Education**, [s. l.], v. 59, ed. 3, p. 1065-1078, 2012. Disponível em: <https://seminarioti.files.wordpress.com/2013/06/can-we-teach-digital-natives-digital-literacy.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos** linguísticos. São Paulo: Parábola: 2019.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R. ROSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.

PEREZ, S. YouTube’s App is Dominating Mobile by Monthly Users, Time Spent. **TechCrunch**, [s. l.], 13 set. 2017. Disponível em: <https://techcrunch.com/2017/09/13/Youtubes-app-is-dominating-mobile-video-by-monthly-users-time-spent/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PIRES, A. A.; LIMA, S. C. O Processo de Acomodação do Hipergênero Revista Semanal de Informação nas Mídias Digitais. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO DO CCSEH, 2016, Anápolis. **Anais** [...]. Anápolis: UEG, 2016. p. 1-10.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, [s. l.], v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20>

%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A Investigação Etnográfica na Sala de Aula de Segunda Língua/Língua Estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RIBEIRO, A. R. Apresentação: uma tradução necessária. *In: In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (org.). Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/3370/2240>. Acesso em: 4 mar. 2022.

RIBEIRO, S. R. O.; VILAÇA, M. L. C. Tecnologia, Linguagem e Educação a Distância. *In: VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. (org.). Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016. p. 240-167. *E-book*. Disponível em: [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital\\_011120181554.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

RIOS, F. S. C. T.; DADIE, G. A. G. S. Falando se aprende: relatos de propostas didáticas relacionadas ao letramento oral na educação infantil. *In: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). Letramento oral: velhas rotas, novos rumos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 79-99.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: Roxane Rojo (org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SÁ, R. L.; NASCIMENTO, J. F. Formação e identidade linguística: um estudo comparativo de letramento oral no Brasil. *In: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). Letramento oral: velhas rotas, novos rumos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 151-167.

SACRAMENTO, R. C. R.; SANTOS, S. V.; SILVA, A. M.; GOMES, G. K. Letramento Literário: Uma Análise da BNCC e dos Currículos de Pernambuco e Bahia para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 46, p. 39-60, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2448>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SARAIVA, K; TRAVERSINI, C.S; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SARON, E. Leitura: uma questão de política pública. *In*: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Editora Sextante: 2021. p. 11-12. Disponível em:

[https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos\\_da\\_leitura\\_5\\_\\_o\\_livro\\_IPL.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

SCHOLLHAMMER, K. E.; DEFILIPPO, J. G. Ciber caminhos da crítica: prolegômenos para pensar a crítica brasileira literária em ambiente virtual. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 20, n. 35, p. 83-100, jun./jun. 2019. Disponível em:

<https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/1951>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SILVA, E. S. **Ensino de gêneros orais numa turma multisseriada do 2º ciclo na EMEF**. 2018. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2018. Disponível em:

[https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs\\_2018/TCC-Elane-Sousa.pdf](https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs_2018/TCC-Elane-Sousa.pdf). Acesso em: 4 jul. 2024.

SILVA, V. V. O. **Booktube**: a resenha literária como estratégia para o letramento literário. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32944/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Ver%c3%b4nica%20-%20Pronto.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUSA, R. Meios de comunicação. **Mundo Educação**, [s. l.], 2020. Disponível em:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/meios-comunicacao.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

SOUZA, M. M.; SANTOS, T. C. A Oralidade como Prática de Letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Uso da Entrevista de Emprego em Sala de Aula. **Revista Tropos**,

Rio Branco, v. 7, n. 1, p. 1-14, jul. 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1813/pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SOUZA, R. C. **Booktube**: Incentivo à leitura e protagonismo do leitor na internet. 2018. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42496/1/2018\\_tcc\\_rcsouza.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42496/1/2018_tcc_rcsouza.pdf). Acesso em: 28 jan. 2021.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **Discurso e práticas de letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SUNDSTRÖM, A. S. S.; MORAES, J. B. E. Sistema de organização do conhecimento utilizado pela comunidade Booktube: mapeamento dos conceitos. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 04- 24, jul./dez. 2018. Disponível em:  
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/34208/24380>. Acesso em: 31 jan. 2021.

TREM Noturno Para Lisboa. Direção: Bille August. [S. l.]: Swen Filmes, 2013. 1 vídeo (111 min). Publicado pelo canal Show Filmes. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=-EWw6zeL7o8>. Acesso em: 4 jul. 2024.

TRUPE, A. L. Academic Literacy in a Wired World: Redefining Genres for College Writing. **Kairos** (Université de Toulouse-Le Mirail. Faculté de philosophie), v. 7, n. 2, 2002. Disponível em: <https://kairos.technorhetoric.net/7.2/index.html>. Acesso em: 7 jul. 2024.

UNESCO PUBLISHING. **Education for all**: Literacy for life. EFA Global Monitoring Report, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>. Acesso em: 28 fev. 2024.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. *In*: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2010. p. 93-116.

URUPÁ, M. IBGE mostra que 4,3 milhões de estudantes entraram na pandemia sem acesso à Internet. *In*: POSSEBON, S. (coord.) **Teletime**. São Paulo, 14 abr. 2021. Disponível em:  
<https://teletime.com.br/14/04/2021/ibge-mostra-que-43-milhoes-de-estudantes-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet/#:~:text=Segundo%20Alessandra%20Scalioni%20Brito%2C%20analista,eletr%C3%B4nico%20para%20navegar%20na%20rede>. Acesso em: 2 out. 2023.

VASCONCELOS, M. L. C. Prefácio. *In*: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. (org.). **Língua e literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-9.

VIEIRA, C. R. Qual o lugar da educação especial na BNCC? *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 307-312. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE\\_WEB-1.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

VIEIRA, N. YouTubeBrandcast: Whindersson e Porta dos Fundos brilham no Originals em 2021. **Canaltech**, [s. l.], 5 nov. 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/YouTube-brandcast-174152/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

VITORETTI, G. B.; RIBEIRO, J. T.; ROITBERG, L. P.; CAMPOS, V. G.; ANGENTI, V. S.; CARVALHO, W. A. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022. Disponível em: [https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/lap/2022-guilherme-vitorette\\_artigo-11.pdf](https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/lap/2022-guilherme-vitorette_artigo-11.pdf). Acesso em: 16 jan. 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**  
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS  
*(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)*

**Olá!**

Eu sou Dayana Junqueira Ayres e vim CONVIDAR você para participar de uma pesquisa. Por favor, leia com bastante atenção este documento e me diga se você concorda em participar dela. Se concordar, te pedirei para assinar na caixa onde tem escrito “Rubrica”, em todas as páginas, e também lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso, você não pode participar da pesquisa, ok?! Desde já, obrigado!

**1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Dayana Junqueira Ayres
- 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Márcia Helena de Melo Pereira

**2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**

**2.1. TÍTULO DA PESQUISA**

O Gênero Booktube em Sala de aula: Tecnologia como Ferramenta para a Educação

**2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):**

Estamos fazendo esta pesquisa porque a execução dela vai contribuir para os estudos da linguística textual, que estuda o texto e a atuação dele no ambiente escolar. Desde 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz orientações também para os professores trabalharem com os gêneros textuais vindos da internet. O booktube, gênero textual com o qual esta pesquisa trabalhará, é uma das possibilidades de atividade de trabalho que podem ser utilizadas em sala de aula, de acordo com a BNCC, sob a orientação do professor de linguagens. Com esta pesquisa sobre o booktube, os professores de linguagens poderão conhecer detalhes do funcionamento desse gênero textual e, assim, favorecer as práticas de leitura e escrita dos alunos da educação básica. Além disso, faltam pesquisas que envolvam o booktube por ele ser um gênero textual recente. No final da pesquisa, pretendemos realizar eventos sobre ela e produzir materiais de apoio/ajuda para a formação de professores das redes de ensino tanto públicas quanto privadas. Com isso, esta pesquisa pode gerar melhorias sociais nas práticas de ensino e aprendizagem de leitura e da escrita de gêneros textuais vindos das mídias digitais, conforme solicita o documento oficial BNCC.

**PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):**

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequeizinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

- a) Para investigar se o uso do gênero textual booktube pode ajudar nas práticas de leitura e escrita de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, por meio do desenvolvimento de atividades didáticas realizadas com estudantes do Ensino Fundamental II.
- b) Para entendermos como funciona o gênero booktube dentro da mídia youtube;
- c) Para verificar as características da parte oral do booktube e também como os autores realizam as resenhas dos livros que vão divulgar no booktube;
- d) Para discutir o uso da web 2.0 como um importante espaço de expressão dentro da escola.

### 3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

#### 3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você participará de uma sequência didática (atividades divididas em blocos) de elaboração do gênero textual booktube, que será realizada em cinco fases subdivididas em sessões a serem combinadas com você. Na **primeira fase** dessas atividades em bloco, chamada de *Atividade preliminar*, apreciaremos, por meio de uma conversa oral e espontânea, os textos literários adotados para o projeto de leitura proposto pela instituição escolar em que você estuda, do ano de 2020 projeto este chamado de “Valores sociais”. Nesse momento, será realizada uma roda de conversa orientada pela pesquisadora, a fim de identificarmos aspectos mais gerais dos textos trabalhados nesse projeto da escola, para que os participantes da pesquisa desenvolvam a habilidade de escutar com atenção e respeito os diferentes colegas que estarão participando. Na **segunda fase**, *Apresentação da situação*, você se familiarizará com o gênero *booktube*. Para isso, serão exibidos, via vídeo, quatro produções de booktubers a respeito dos clássicos *O Mágico de Oz*<sup>1</sup> e *Alice no País das Maravilhas*<sup>2</sup>. Com essa exibição, queremos que você compreenda a relação que existe entre o *booktube* e o gênero resenha, pois o booktube divulga resenhas de livros lidos. Na **terceira fase**, *Produção inicial*, listaremos as ações necessárias para a produção do gênero booktube. Inicialmente, você responderá a um questionário com o objetivo de identificar qual obra literária do Projeto de Leitura Interdisciplinar da escola você gostaria de booktubizar (produzir no booktube). Após esse levantamento, você será organizado em dupla com um colega com o qual tenha afinidade para que vocês produzam um plano geral de produção inicial do gênero booktube. Na **quarta fase**, *trabalharemos* os problemas que apareceram na primeira produção dos alunos em formato de módulos, que poderão se dar de diversas formas e em um quantitativo de atividades que não é possível determinar previamente, visto que eles não são fixos. Na **quinta fase**, *Produção final*, vocês produzirão e gravarão um booktube que foi, então, previamente planejado. Ao final, abriremos uma roda de conversa para que você fale a respeito das principais dificuldades que enfrentou ao longo dessa atividade e quais as contribuições que você acha que essa atividade com booktube pode dar para a formação da cidadania

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. ;)

<sup>1</sup> Mel Ferraz do canal *Literature-se*: <https://www.youtube.com/watch?v=qFEYgUqWNAk>

Deni do canal *Leituras da Deni*: <https://www.youtube.com/watch?v=SBWSZBPfJjs>

<sup>2</sup> Isabella Lubrano do canal *Ler Antes de morrer*: <https://www.youtube.com/watch?v=K6kZ8E1EicM>

Samara Pimenta do canal *Hoje é dia*: <https://www.youtube.com/watch?v=g6F3U6eSbJw>

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequiezinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

e formação escolar. Em cada uma das fases serão adotados os seguintes procedimentos de registro: 1) observações feitas pela pesquisadora em todas as fases; 2) Gravação de áudio e vídeo de todas as fases; 3) Gravação de tela do computador (screencast) da terceira, quarta e quinta fase; 4) Entrevistas com grupos participantes na quinta fase; e 5) Imagem dos manuscritos (registros feitos à mão) dos alunos (quando houver).

### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Faremos a pesquisa no Colégio Sêneca, em cinco encontros a serem realizados no período de 01/03/2020 à 15/04/2021.

### 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

A pesquisa terá em média de 5 a 10 sessões, pré-agendadas, com duração de 100 a 150 minutos no período compreendido entre 01/03/2021 a 15/04/2021.

## 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as 'leis' que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. Neste caso, podemos dizer que o risco é MÍNIMO.

Na verdade, o que pode acontecer é o seguinte (detalhamento dos riscos):

*Você pode sentir algum desconforto em ser gravado e observado nos momentos que estiver produzindo o gênero booktube; mas, como já nos conhecemos, gostaria que você se sentisse bem à vontade para agir com naturalidade, como sempre ocorreram as nossas interações em sala de aula.*

Mas para evitar que isso aconteça, faremos o seguinte (meios de evitar/minimizar os riscos):

Caso você sinta algum desconforto em participar da pesquisa, poderá deixá-la em qualquer momento. É importante que você saiba que durante a análise dos resultados, seus dados pessoais NÃO serão divulgados e serão substituídos por nomes fictícios. Nenhuma informação será divulgada fora do limite dessa pesquisa. Também NENHUMA informação confidencial sobre os indivíduos (você) será divulgada.

## 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

O gênero escolhido para esse estudo, o booktube, é uma das possibilidades de atividades que podem ser utilizadas nas aulas de linguagens e ela pode ajudar você em suas práticas de leitura e escrita no que diz respeito ao aprendizado de gêneros textuais vindos da internet.

### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. ;

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequeizinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

Esta pesquisa vai contribuir para os estudos sobre a escrita de textos, principalmente para aqueles textos que são produzidos pela internet. Além disso, pretendemos, no final da pesquisa, realizar eventos sobre ela e produzir materiais de apoio/ajuda para a formação de professores das redes de ensino tanto públicas quanto privadas. Com isso, esta pesquisa pode gerar melhorias sociais nas práticas de ensino e aprendizagem de leitura e da escrita de gêneros textuais vindos das mídias digitais, conforme solicita o documento oficial BNCC.

#### 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)

- 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**  
R: Não, *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**  
R: Se isso acontecer, o *pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos*.
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**  
R: Se ocorrer algum problema durante ou depois da sua participação, *voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade*.
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**  
R: Não. *Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer*.
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**  
R: Sim. *Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador*.
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**  
R: Nenhum.
- 6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**  
R: Não. *A privacidade dos participantes é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores*.
- 6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**  
R: *Os dados serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos*.
- 6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**  
R: *As leis que fala sobre os direitos do participante são duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas normas podem ser encontradas facilmente na internet*.
- 6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**  
R: *Se você tiver alguma dúvida ou se precisar falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa você pode entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento*.

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. ;)

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequeizinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

#### 7. CONTATOS IMPORTANTES:

**Pesquisador(a) Responsável:** Dayana Junqueira Ayres  
Endereço: Avenida B, nº 100, Cond. Vog Fiori, Alameda Ipê Rosa, Casa Genziana 01 A – Bairro Primavera, Vitória da Conquista – BA.  
Fone: (077) 98848-0127 (Whatsap) (077) 99127-9384/ E-mail: dayana.ayres@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**  
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.  
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br  
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

#### 8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que **estou ciente e concordo em participar deste estudo**. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante*



Impressão Digital  
*(Se for o caso)*

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. ;)

#### 9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequiezinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Governo do  
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

Jequié, 4 de setembro de 2020

---

*Assinatura do(a) pesquisador*

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a  
frente e o verso do papel. ;)

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequiezinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações que nele constam e, se estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, no campo adequado.

### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Dayana Junqueira Ayres

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Márcia Helena de Melo Pereira

### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

#### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

O Gênero Booktube em Sala de aula: Tecnologia como Ferramenta para a Educação

Estamos fazendo esta pesquisa porque a execução dela vai contribuir para os estudos da linguística textual, que estuda o texto e a atuação dele no ambiente escolar. Desde 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz orientações também para os professores trabalharem com os gêneros textuais vindos da internet. O booktube, gênero textual com o qual esta pesquisa trabalhará, é uma das possibilidades de atividade de trabalho que podem ser utilizadas em sala de aula, de acordo com a BNCC, sob a orientação do professor de linguagens. Com esta pesquisa sobre o booktube, os professores de linguagens poderão conhecer detalhes do funcionamento desse gênero textual e, assim, favorecer as práticas de leitura e escrita dos alunos da educação básica. Além disso, faltam pesquisas que envolvam o booktube por ele ser um gênero textual recente. No final da pesquisa, pretendemos realizar eventos sobre ela e produzir materiais de apoio/ajuda para a formação de professores das redes de ensino tanto públicas quanto privadas. Com isso, esta pesquisa pode gerar melhorias sociais nas práticas de ensino e aprendizagem de leitura e da escrita de gêneros textuais vindos das mídias digitais, conforme solicita o documento oficial BNCC.

#### 2.2. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

- a) Para investigar se o uso do gênero textual booktube pode ajudar nas práticas de leitura e escrita de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, por meio do desenvolvimento de atividades didáticas realizadas com estudantes do Ensino Fundamental II.
- b) Para entendermos como funciona o gênero booktube dentro da mídia youtube;
- c) Para verificar as características da parte oral do booktube e também como os autores realizam as resenhas dos livros que vão divulgar no booktube;
- d) Para discutir o uso da web 2.0 como um importante espaço de expressão dentro da escola.

Página  
a 1

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequeizinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

### 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

#### 3.1 O QUE SERÁ FEITO:

O participante da pesquisa fará parte de uma sequência didática (atividades divididas em blocos) de elaboração do gênero textual booktube, que será realizada em cinco fases subdivididas em sessões a serem combinadas com você. Na **primeira fase** dessas atividades em bloco, chamada de *Atividade preliminar*, apreciaremos, por meio de uma conversa oral e espontânea, os textos literários adotados para o projeto de leitura proposto pela instituição escolar em que você estuda, do ano de 2020 projeto este chamado de “Valores sociais”. Nesse momento, será realizada uma roda de conversa orientada pela pesquisadora, a fim de identificarmos aspectos mais gerais dos textos trabalhados nesse projeto da escola, para que os participantes da pesquisa desenvolvam a habilidade de escutar com atenção e respeito os diferentes colegas que estarão participando. Na **segunda fase**, *Apresentação da situação*, você se familiarizará com o gênero *booktube*. Para isso, serão exibidos, via vídeo, quatro produções de booktubers a respeito dos clássicos *O Mágico de Oz*<sup>1</sup> e *Alice no País das Maravilhas*<sup>2</sup>. Com essa exibição, queremos que você compreenda a relação que existe entre o *booktube* e o gênero resenha, pois o booktube divulga resenhas de livros lidos. Na **terceira fase**, *Produção inicial*, listaremos as ações necessárias para a produção do gênero booktube. Inicialmente, você responderá a um questionário com o objetivo de identificar qual obra literária do Projeto de Leitura Interdisciplinar da escola você gostaria de booktubizar (produzir no booktube). Após esse levantamento, você será organizado em dupla com um colega com o qual tenha afinidade para que vocês produzam um plano geral de produção inicial do gênero booktube. Na **quarta fase**, *trabalharemos* os problemas que apareceram na primeira produção dos alunos em formato de módulos, que poderão se dar de diversas formas e em um quantitativo de atividades que não é possível determinar previamente, visto que eles não são fixos. Na **quinta fase**, *Produção final*, vocês produzirão e gravarão um booktube que foi, então, previamente planejado. Ao final, abriremos uma roda de conversa para que você fale a respeito das principais dificuldades que enfrentou ao longo dessa atividade e quais as contribuições que você acha que essa atividade com booktube pode dar para a formação da cidadania e formação escolar. Em cada uma das fases serão adotados os seguintes procedimentos de registro: 1) observações feitas pela pesquisadora em todas as fases; 2) Gravação de áudio e vídeo de todas as fases; 3) Gravação de tela do computador (screencast) da terceira, quarta e quinta fase; 4) Entrevistas com grupos participantes na quinta fase; e 5) Imagem dos manuscritos (registros feitos à mão) dos alunos (quando houver).

#### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Faremos a pesquisa no Colégio Sêneca, em cinco encontros a serem realizados no período de 01/03/2020 à 15/04/2021.

<sup>1</sup> Mel Ferraz do canal *Literature-se*: <https://www.youtube.com/watch?v=qFEYgUqWNAk>

Deni do canal *Leituras da Deni*: <https://www.youtube.com/watch?v=SBWSZBPfJjs>

<sup>2</sup> Isabella Lubrano do canal *Ler Antes de morrer*: <https://www.youtube.com/watch?v=K6kZ8E1EicM>

Samara Pimenta do canal *Hoje é dia*: <https://www.youtube.com/watch?v=g6F3U6eSbJw>

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequiezinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

### 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

A pesquisa terá em média de 5 a 10 sessões, pré-agendadas, com duração de 100 a 150 minutos no período compreendido entre 01/03/2021 a 15/04/2021.

### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as 'leis' que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. Neste caso, classificamos o risco como sendo MÍNIMO.

Na verdade, o que pode acontecer é: (detalhamento dos riscos)

O estudante pode sentir algum desconforto em ser gravado e observado nos momentos que estiver produzindo o gênero booktube; mas, como já nos conhecemos, farei com que ele se sinta bem à vontade para agir com naturalidade, como sempre ocorreram as nossas interações em sala de aula.

Mas para evitar que isso aconteça, faremos o seguinte: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Caso ele sinta algum desconforto em participar da pesquisa, poderá deixá-la em qualquer momento. É importante que você saiba que durante a análise dos resultados, os dados pessoais NÃO serão divulgados e serão substituídos por nomes fictícios. Nenhuma informação será divulgada fora do limite dessa pesquisa. Também NENHUMA informação confidencial sobre os indivíduos (vocês) será divulgada.

### 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

#### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

O gênero escolhido para esse estudo, o booktube, é uma das possibilidades de atividades que podem ser utilizadas nas aulas de linguagens e ela pode ajudar você em suas práticas de leitura e escrita no que diz respeito ao aprendizado de gêneros textuais vindos da internet.

#### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Esta pesquisa vai contribuir para os estudos sobre a escrita de textos, principalmente para aqueles textos que são produzidos pela internet. Além disso, pretendemos, no final da pesquisa, realizar eventos sobre ela e produzir materiais de apoio/ajuda para a formação de professores das redes de ensino tanto públicas quanto privadas. Com isso, esta pesquisa pode gerar melhorias sociais nas práticas de ensino e aprendizagem de leitura e da escrita de gêneros textuais vindos das mídias digitais, conforme solicita o documento oficial BNCC.

### 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

#### 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequiezinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

**6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**

R: Se isso acontecer, o *pesquisador responsável* precisará *lhe ressarcir estes custos*.

**6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**

R: Se ocorrer algum problema durante ou depois da participação, *voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade*.

**6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

R: Não. *Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer*.

**6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

R: Sim. *Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador*.

**6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: Nenhum.

**6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: Não. *A privacidade dos participantes é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores*.

**6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: *Os dados serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos*.

**6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. *Ambas podem ser encontradas facilmente na internet*.

**6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: *Se você tiver alguma dúvida ou se precisar falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa você pode entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento*.

Página  
4

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. .)

**7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável:** Dayana Junqueira Ayres

**Endereço:** Avenida B, nº 100, Cond. Vog Fiori, Alameda Ipê Rosa, Casa Genziana 01 A – Bairro Primavera, Vitória da Conquista – BA.

**Fone:** (077) 98848-0121 (Whatsap) (077) 99127-9384/ **E-mail:** dayana.ayres@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

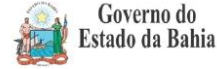
**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequiezinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



**CEP**  
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Recredenciada pelo Decreto Estadual  
Nº 16.825, de 04.07.2016

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;  
 com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, 22/02/2021



\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)*

Impressão Digital  
(Se for o caso)

#### 9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié, 04/09/2021

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador*

Página  
5

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. .)

Campus de Jequié

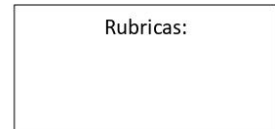
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

**Campus de Itapetinga**  
Praça da Primavera, 40  
Bairro Primavera  
CEP 45.700-000  
PABX: (77) 3261 - 8600

**Campus de Jequié**  
Rua José Moreira Sobrinho, s/n  
Bairro Jequiezinho  
CEP 45.200 - 000  
PABX: (73) 3528 - 9600

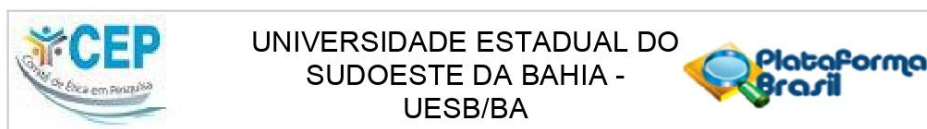
**Campus de Vitória da Conquista**  
Estrada do Bem Querer, km 4  
Bairro Universitário  
CEP: 45031 - 900  
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



## ANEXOS

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O GÊNERO BOOKTUBE EM SALA DE AULA: TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO

**Pesquisador:** Dayana Junqueira Ayres

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38740820.6.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

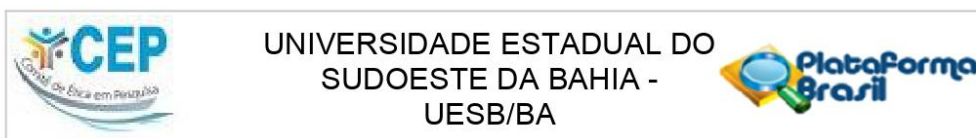
## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.356.149

## Apresentação do Projeto:

O booktube é um gênero textual essencialmente digital que abre espaço para que os alunos acessem os letramentos digitais e desenvolvam importantes competências e habilidades linguísticas, tais como a participação de e compartilhamento de leitura de obras literárias bem como a produção de textos críticos, éticos e responsáveis, conforme postulam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2016). Por acreditar que com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) é possível fomentar aulas mais significativas que instiguem o alunado para o protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola, surge a presente pesquisa, que tem como preocupação as seguintes perguntas: o uso do gênero booktube na escola pode melhorar as práticas de leitura e escrita de estudantes das séries finais do Ensino fundamental II? Onde ele é veiculado e qual sua estrutura composicional? Assim, o objetivo principal deste estudo é investigar se o uso do gênero booktube na escola pode melhorar as práticas de leitura e escrita de estudantes das séries finais do ensino fundamental II. Para alcançá-lo, estabelecemos três objetivos específicos: (i) Caracterizar o gênero booktube dentro da mídia youtube; (ii) Verificar como acontece o processo de textualização do gênero booktube (oral) e, conseqüentemente, do gênero resenha (escrito) que será "booktualizado"; e (iii) Discutir o uso da web 2.0 como um importante espaço de expressão escolar. Para isso, esta pesquisa-ação será desenvolvida em formato de oficinas para os alunos do 8º e 9º ano do EF e serão selecionados para amostra duas duplas do oitavo ano e duas duplas do nono ano, totalizando oito alunos

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.356.149

participantes. Como arcabouço teórico, utilizaremos como base teórica estudiosos como Bakhtin (2011), Marsusch (2010), Rojo (2012; 2015), Xavier (2002), Koch (2013), Fávero (2007), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Antunes (2003) que, respectivamente, abrangem concepções de Gêneros discursivos e Responsividade, Gêneros textuais advindos da WEB 2.0, Multiletramentos, Hipertexto, Textualização, Oralidade e Práticas de Ensino.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar se o uso do gênero booktube na escola pode melhorar as práticas de leitura e escrita de estudantes das series finais do ensino fundamental II;

Caracterizar o gênero booktube dentro da mídia youtube;

Verificar como acontece o processo de textualização do gênero booktube (oral) e, conseqüentemente, do gênero resenha (escrito) que será "booktualizado";

Discutir o uso da web 2.0 como um importante espaço de expressão escolar.

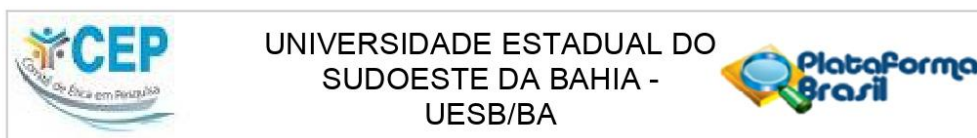
**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Esta pesquisa está em consonância com a Resolução 466/2012, visto que todas as pesquisas que envolvem seres humanos oferecem riscos. Entretanto, é possível afirmar que a presente investigação terá um RISCO MÍNIMO. Entende-se que, por se tratar de uma pesquisa textual, em que os participantes inicialmente, serão filmados enquanto escrevem e fornecerão seus textos para investigação e, posteriormente, participarão de uma entrevista a respeito de aspectos que permeiam sua própria produção textual, na presença do pesquisador, o risco é muito pequeno a esses informantes. Ademais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será devidamente submetido aos integrantes da pesquisa. Esse termo possuirá linguagem acessível para que os envolvidos saibam claramente do que se trata toda a pesquisa e sua participação. Do mesmo modo, o Termo de Assentimento e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento também serão devidamente assinados pelos participantes, caso necessário. O estudo NÃO prejudicará nenhum participante fisiologicamente, psicologicamente ou socialmente. Durante a análise dos dados, os nomes pessoais dos participantes serão preservados e substituídos por nomes fictícios. Nenhuma informação será divulgada fora do âmbito da pesquisa. NENHUMA informação confidencial sobre os indivíduos será divulgada. Caso algum participante sinta qualquer desconforto, ao responder alguma pergunta da entrevista ou no fornecimento de seu texto, ele poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

**Benefícios:**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.356.149

Acredita-se que a execução dessa pesquisa contribuirá, cientificamente, para os estudos da linguística textual e a sua atuação no âmbito escolar no que se refere ao trabalho com as mídias digitais, tendo em vista que essa é uma das orientações da BNCC. O gênero eleito neste estudo, booktube, é apontado pelo referido documento como uma das possibilidades de gêneros discursivos que podem ser utilizados nas práticas escolares sob a orientação do professor de linguagens. Ele será explorado de modo a dar a esfera acadêmica o conhecimento minucioso sobre suas características e de que modo ele poderá favorecer as práticas de leitura e escrita dos alunos da educação básica. Intenta-se, ao final deste estudo, que sejam promovidos eventos e produzidos materiais de apoio para a formação de professores das redes de ensino tanto pública quanto privada, de modo que essas ferramentas educacionais gerem impactos sociais nas práticas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita dos gêneros advindos das mídias digitais, conforme postula a BNCC.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um projeto de pesquisa apresentado sob a forma de dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da UESB.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), assentimento livre e esclarecido (TALE), e de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos encontram-se de acordo com a legislação pertinente. Além disso, é apresentado o termo de autorização para coleta de dados assinado pelo diretor da instituição Colégio Sêneca.

**Recomendações:**

Após finalização da pesquisa, apresentação do relatório final ao CEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem pendências e/ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião de 21.10.2020, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	21/09/2020		Aceito

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br