

Booktube: um gênero em três letramentos (digital, literário e oral)

Booktube: a genre in three literacies (digital, literary, and oral)

Dayana Junqueira Ayres¹
Márcia Helena de Melo Pereira²
Ana Claudia Oliveira Azevedo³

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o potencial do gênero *booktube* para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral, a partir da análise de um processo de produção desse gênero por uma dupla de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental durante uma sequência didática. Embasamos este estudo nos postulados de Bakhtin (2016) e nas noções de letramento (Soares, 2002, 2009), mais especificamente de letramento digital (Buzato, 2006; Lima-Neto; Carvalho, 2022; Ng, 2012; Ribeiro, 2009; Soares, 2002), letramento literário (Cosson, 2021, 2022) e letramento oral (Antunes, 2003; Kuyumjian, 2016; Moraes, 2016; Nascimento; Souza; Sá, 2016; Sá; Nascimento, 2016). Como *corpus*, selecionamos um *booktube* roteirizado e produzido por uma dupla de estudantes sobre a obra “A Mala de Hana”. Os dados mostraram que os letramentos digital, literário e oral foram desenvolvidos desde o início da sequência didática até o final dela, visto que os estudantes usaram *softwares* diversos, inclusive de edição de vídeo; realizaram uma curadoria das informações a serem apresentadas no vídeo, relacionando a obra literária a outras obras artísticas; bem como buscaram adequar a linguagem oral ao seu público. Concluímos, assim, que o processo de produção do *booktube* oportuniza aos estudantes experiências significativas para desenvolver esses três letramentos.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Tecnologias Digitais. *Booktube*. Sequência didática. Letramentos.

Abstract: This article aims to discuss the potential of the BookTube genre for expanding digital, literary, and oral literacy by analyzing a production process of this genre by a pair of elementary school students during a didactic sequence. We based this study on postulates from Bakhtin (2016) and the notions of literacy (Soares, 2002, 2009), more particularly digital literacy (Buzato, 2006; Lima-Neto; Carvalho, 2022; Ng, 2012; Ribeiro, 2009; Soares, 2002), literary literacy (Cosson, 2021, 2022), and oral literacy (Antunes, 2003; Kuyumjian, 2016; Moraes, 2016; Nascimento; Souza; Sá, 2016; Sá; Nascimento, 2016). Our corpus is a BookTube scripted and produced by a pair of students about the book Hana's Suitcase. The data showed that students developed digital, literary, and oral literacy from the beginning of the didactic sequence to its end since they used various software — including video editing —, curated information, related the book to other artistic works, and sought to adapt the oral language to their audience. We conclude that the BookTube production process provides students with meaningful experiences to develop these three literacies.

Keywords: Speech genre. Digital technologies. BookTube. Didactic sequence. Literacies.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: dayana.ayres@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudo Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: marciahelenad@yahoo.com.br.

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: 98anaclaudia@gmail.com.

Introdução

De acordo com o Círculo de Bakhtin, sempre que fazemos uso da língua, isso se dá por meio de um gênero do discurso, isto é, de um tipo relativamente estável de enunciado. São os gêneros que orientam a interação humana nos diferentes campos de atividade, adequando-se tanto à vontade discursiva do falante quanto às particularidades históricas, sociais e culturais das esferas de comunicação. Dentre essas particularidades, destacamos que o advento de tecnologias como a escrita, a imprensa, o rádio, a TV e, mais recentemente, a internet e a *web 2.0*, ocasionou mudanças nos campos da atividade humana e, conseqüentemente, causou o surgimento de novos gêneros e a transformação de outros já existentes, tornando necessários estudos que considerem essas novas formas típicas de comunicação que integram as nossas vidas.

Mais especificamente no campo educacional, é notório que a investigação e a apropriação de gêneros discursivos digitais se fazem relevantes no sentido de preparar o sujeito estudante para práticas sociais de linguagem com as quais deve(rá) lidar enquanto cidadão. Em outras palavras, o trabalho com tais gêneros deve contribuir para o desenvolvimento dos seus letramentos. É com base nisso que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) — que normatiza as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica — ressalta a necessidade de que se trabalhe com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Cultura Digital no ambiente escolar, principalmente nas aulas da área de Linguagens. Dentre essas novas formas de comunicação que surgem com o ambiente digital, ressaltamos o gênero *booktube*, no qual focamos esta investigação, e o seu potencial para o trabalho com os letramentos digital, literário e oral.

O conceito de *letramento* surgiu, no Brasil, na década de 1980 e foi bastante difundido nas áreas da Educação, das Ciências Sociais, da História e das Ciências Linguísticas. No início do século XXI, as discussões sobre o tema repercutiram principalmente a partir da obra *Letramento: um tema em três gêneros*, escrita por Magda Soares. Enquanto, nessa obra, a autora enfoca o tema — letramento — em gêneros distintos, produzidos sob diferentes condições e circunstâncias, para tipos diferentes de leitores, neste artigo, objetivamos mostrar o potencial de um único gênero para a ampliação de três diferentes tipos de letramento. Mais especificamente, temos o objetivo de discutir o potencial do *booktube* para o desenvolvimento dos letramentos digital, literário e oral, a partir do processo de elaboração de um exemplar desse gênero por uma dupla de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Neste artigo, após esta introdução, discutimos, na fundamentação teórica, os conceitos de gêneros do discurso e de letramentos, abrangendo questões relacionadas ao letramento digital, ao letramento literário e ao letramento oral. Em seguida, apresentamos os pressupostos metodológicos adotados para o processo de produção de um *booktube* por uma

dupla de estudantes, que constitui o nosso *corpus*, o qual é analisado na seção subsequente. Por fim, realizamos as considerações finais, nas quais comprovamos que o trabalho com *booktubes* em sala de aula apresenta um grande potencial para o aprimoramento dos processos de letramento digital, literário e oral dos estudantes.

Gêneros discursivos e letramentos: o domínio das práticas de linguagem

O Círculo de Bakhtin, na primeira metade do século XX, lança uma nova perspectiva para os estudos da linguagem, apontando os gêneros do discurso como formas típicas da comunicação humana nos mais diversos campos/esferas da atividade. Segundo Bakhtin (2016, p. 11), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, e cada um deles “elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12). Nesse sentido, a interação humana — finalidade essencial da linguagem — se dá sempre por meio de um gênero do discurso, caracterizado, segundo Bakhtin (2016), pelos pilares de conteúdo temático, estilo e construção composicional, o que inclui questões relacionadas à vontade discursiva do falante; à sua apreciação valorativa acerca do assunto e do destinatário; às escolhas linguísticas realizadas pelo sujeito, tendo em vista a liberdade oferecida pelo campo e pelo gênero para a inserção da sua individualidade; à estrutura típica que o caracteriza, etc.

Para Bakhtin (2016), assim como adquirimos a linguagem de forma espontânea e sem necessidade de um estudo formal, conhecemos os gêneros ao participar dos campos da comunicação humana: “nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência” (Bakhtin, 2016, p. 38). Vale ressaltar, no entanto, que isso ocorre principalmente no campo cotidiano, já que o domínio de gêneros mais complexos — chamados por Bakhtin (2016) de secundários —, que fazem parte de campos da atividade humana mais “exigentes”, como o acadêmico, o jornalístico, o jurídico e o artístico-literário, pode demandar um estudo mais aprofundado deles. Portanto, entendemos que a efetiva participação dos sujeitos nas práticas de linguagem de diferentes campos da atividade humana requer deles determinados conhecimentos específicos, o que nos leva ao conceito de *letramento*.

De acordo com Soares (2009), as discussões sobre *letramento* iniciaram, no Brasil, na década de 1980, simultaneamente às discussões sobre *illettrisme*, na França; *literacia*, em Portugal; e *literacy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra — embora essa palavra já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX. Nesse mesmo período, começaram a chegar ao Brasil traduções de obras do Círculo de Bakhtin, além de se iniciarem discussões sobre texto e interação, sendo uma das principais a obra *O texto na sala de aula*, de Wanderlei Geraldi. Ou seja, trata-se de uma época em que se instaurou uma nova visão acerca da língua(gem) e do seu ensino; portanto, mesmo que não houvesse uma relação direta e explícita entre todas essas discussões, há diversos pontos de convergência entre elas.

Soares (2009) explica que, etimologicamente, o termo *literacy* vem do latim *littera* (letra), acompanhado do sufixo *-cy*, que, na língua inglesa, denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Desse modo, *literacy* significa estado ou condição daquele que sabe ler e escrever. Entretanto, a compreensão do que é ler e escrever não se restringe à mera decodificação das palavras, uma vez que lemos e escrevemos, efetivamente, em práticas sociais diversas — ou, nos termos de Bakhtin (2016), em diferentes campos da atividade humana. Nesse sentido, conforme Soares (2009), o conceito de *letramento* foi desenvolvido, inicialmente, na obra de Mary Kato (1986 *apud* Soares, 2009), como uma diferenciação do conceito de *alfabetização* — tradução usual da palavra inglesa *literacy* até aquele momento —, perspectiva adotada também por Tfouni (1988 *apud* Soares, 2009). Essa distinção se dá porque a decodificação de letras, sílabas e palavras — alfabetização — não corresponde necessariamente à apropriação da língua escrita para a participação social, uma vez que adultos não alfabetizados, por exemplo, atuam em diversos contextos que envolvem práticas de linguagem escritas.

Assim, Soares (2002, p. 145) entende o letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (Soares, 2002, p. 145). Devido à multiplicidade⁴ de práticas sociais em que os sujeitos atuam, Soares (2002) opta pela pluralização do termo, utilizando, assim, o conceito de letramentos. Podemos relacionar essa discussão ao postulado de Bakhtin (2016) sobre o domínio dos gêneros, uma vez que a participação dos sujeitos nos diversos campos da comunicação humana demanda o(s) seu(s) letramento(s). Com base nisso, Buzato (2006, p. 7) salienta que

[...] quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional, etc.) em que um indivíduo participa — ou pretenda participar — maior deve ser o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos.

⁴ Essa diversidade de campos e de práticas sociais é considerada em teorias que desdobram o conceito de letramento, dentre as quais podemos destacar os Novos Estudos do Letramento (NEL), desenvolvidos por Brian Street (2014), e a Pedagogia dos Multiletramentos, discutida pelo Grupo de Nova Londres (Cazden *et al.*, 2021 [1996]). Street (2014, p. 18) se “contrapõe à ênfase dominante ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular”, a qual nomeia de modelo autônomo de letramento, e propõe uma visão pautada no modelo ideológico de letramento. Segundo essa perspectiva, as práticas de letramento são determinadas pelo contexto social e cultural, o que os torna múltiplos, tendo em vista que cada contexto, instituição e/ou campo social apresentam particularidades, como já apontava Bakhtin (2016). O GNL, por sua vez, lança o conceito de multiletramentos considerando “a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (Cazden *et al.*, p. 18) que cercam os estudantes de países de língua inglesa, diante da globalização. Desse modo, o conceito contempla tanto a multimodalidade quanto a multiculturalidade. Neste artigo, devido à limitação de espaço, não detalhamos essas perspectivas, mas ressaltamos que elas convergem no sentido de pensar os letramentos como domínio de práticas sociais de linguagem.

Diante disso, salientamos que a escola, enquanto instituição que tem o papel social de preparar os estudantes para exercer sua cidadania em diversos espaços, tem a responsabilidade de ajudá-los a desenvolver os seus letramentos. Assim, neste trabalho, selecionamos como foco um gênero relacionado aos campos artístico-literário e jornalístico-midiático, o *booktube*, no qual se aborda determinada obra literária, avaliando-a e recomendando-a (ou não) ao público. Trata-se de uma reelaboração do gênero resenha na plataforma *YouTube*, o que faz com que ele se caracterize, segundo Ayres, Pereira e Azevedo (2021), por algumas particularidades, como a constituição audiovisual — que pode contar com o acréscimo de outras modalidades de linguagem, como efeitos sonoros, elementos visuais, trechos escritos etc. — e a estrutura formada por: (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. Devido a isso, entendemos que a produção do *booktube* requer habilidades que tornam necessário ampliar o conceito de letramentos, que não se restringe unicamente a práticas de leitura e escrita, englobando questões relacionadas ao *letramento digital*, ao *letramento literário* e ao *letramento oral*, os quais abordamos a seguir.

Letramento digital

Segundo Soares (2002), novas tecnologias como a internet têm ocasionado novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita — além de, acrescentamos, de escuta e produção oral —, o que torna necessário o refinamento do que se entende como letramento(s). Considerando a fluidez dos ambientes digitais e a sua constante evolução, Lima-Neto e Carvalho (2022) salientam a necessidade de continuar discutindo o conceito constantemente. É nessa perspectiva que surge a noção de *letramento digital* para se referir a “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição — do letramento — dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151). Essa especificação do conceito de letramento visa, portanto, a dar conta das possibilidades de uso das TDIC e dos desafios relacionados à sua abordagem em âmbito educacional.

Conforme Aillerie (2017), o conceito de letramento digital foi estabelecido no final da década de 1990 por Gilster (1997, p. 1 *apud* Aillerie, 2017, p. 738, tradução nossa⁵), que o define como “a capacidade de compreender e utilizar informações em múltiplos formatos, provenientes de uma vasta gama de fontes e apresentadas através de computadores”. A partir disso, diversos estudos multidisciplinares e internacionais têm sido desenvolvidos na tentativa

⁵ “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).

de dar conta desse conceito, tais como os de Ng (2012), em contexto internacional, e Buzato (2006), Ribeiro (2009) e Soares (2002), em contexto brasileiro. Vale ressaltar que, de acordo com Lima-Neto e Carvalho (2022), a conceituação de *letramento digital* não é consensual, uma vez que alguns estudiosos focam sua definição em questões tecnológicas, enquanto outros se voltam a aspectos cognitivos e sociais.

Segundo Ng (2012), o letramento digital pode ser observado por meio de três dimensões: técnica, cognitiva e socioemocional. A dimensão técnica se restringe a habilidades para operacionalizar as ferramentas digitais; a dimensão cognitiva demanda a compreensão das multimodalidades — isto é, das linguagens sonora, verbal oral, verbal escrita, visual, gestual etc. que compõem as práticas de linguagem da internet — e o pensamento crítico no momento de realizar buscas e de avaliar informações digitais; por fim, a dimensão socioemocional se relaciona ao uso ético, responsável e colaborativo das TDIC, o que inclui a utilização de uma linguagem apropriada e o respeito à segurança e à privacidade dos sujeitos.

Diante disso, consideramos que o letramento digital contempla tanto habilidades técnicas de manipulação dos dispositivos digitais e de seus recursos multimodais quanto a filtragem e a categorização de informações, em concordância com Buzato (2006) e com Lima-Neto e Carvalho (2022). Portanto, para ser digitalmente letrado, “não basta saber digitar, é preciso saber ler, escolher, pesquisar, triar, selecionar, refazer, participar” (Ribeiro, 2009, p. 35). Isso ratifica que as três dimensões mencionadas por Ng (2012) devem ser levadas em conta quando se pensa no desenvolvimento do letramento digital de estudantes, uma vez que o “domínio (ou não), pelo leitor, dos gestos e das técnicas de ler e escrever em ambientes que empregam tecnologia digital” (Ribeiro, 2009, p. 26) inclui tanto habilidades técnicas quanto uma postura crítica em relação à curadoria de informações acessadas e produzidas pelos sujeitos nas diversas práticas de linguagem e nos diversos gêneros que ocorrem em ambiente digital.

Tendo em vista a relação do conceito de letramento com os campos da atividade humana de que os sujeitos fazem parte e, portanto, com aspectos da cultura e do contexto, Buzato (2006) salienta que a condição de “letrado digital” é instável, dado que, diante de múltiplas práticas sociais, é possível que o sujeito seja letrado em uma, mas não em outra. Daí a importância de especificarmos, neste artigo, com qual gênero trabalhamos, uma vez que o letramento digital necessário para produzir um *booktube* está estritamente ligado às características do gênero e ao seu contexto de publicação, compartilhados com alguns gêneros (de ambiente digital ou não), mas não com todos. Além dessas questões, devido ao propósito de avaliar obras literárias como importante aliado na prática leitora, o *booktube* está associado ao desenvolvimento de outro tipo de letramento: o literário, discutido a seguir.

Letramento literário

O conceito de *letramento literário* surge como um dos paradigmas para o ensino de literatura, com o objetivo principal de “desenvolver a competência literária do aluno” (Cosson, 2021, p. 179) ao longo do processo de escolarização da literatura (Cosson, 2022). Cosson (2021) explica que essa visão pressupõe que o letramento — não apenas o literário — é um processo que se constrói ao longo da vida do sujeito, não se restringindo, portanto, à escola, mas podendo ser ampliado e aprimorado por ela. Para o autor, o processo de apropriação do letramento literário se assemelha à aprendizagem da língua materna, uma vez que ocorre, simultaneamente, no âmbito social e no âmbito individual, dada a inserção dos sujeitos em uma comunidade de leitores, dentro da qual incorporam a literatura de maneira particular. Assim, entendemos que o conceito de letramento literário implica uma visão dialógica da leitura, a qual podemos associar à visão de linguagem do Círculo de Bakhtin, uma vez que o texto literário está em interação com outras vozes. Desse modo, o ato de ler é entendido como uma atividade que, até quando realizada de forma individual, proporciona um diálogo entre autor e leitor, sob mediação do texto.

Com base nisso, Cosson (2022) elabora uma sequência básica com quatro passos para o trabalho com o letramento literário na escola: (1) motivação, (2) introdução, (3) leitura e (4) interpretação. O autor sugere, ainda, uma sequência expandida, à qual acrescenta mais dois passos: (5) contextualização e (6) expansão. A etapa (1) *motivação* consiste no preparo e estímulo para o aluno “entrar” no texto, por meio de atividade lúdica e significativa, representando uma etapa essencial para a aproximação do leitor com a obra. A fase (2) *introdução* diz respeito à apresentação do autor e da obra — inclusive de características físicas do livro — para o estudante, com destaque à sua importância e à justificativa para a sua escolha, a fim de levar o estudante a receber a obra de forma positiva, elaborando hipóteses sobre seu desenvolvimento, a serem confirmadas durante o próximo passo. O passo (3) *leitura* corresponde ao acompanhamento do processo, por meio de momentos de socialização da experiência de leitura pelos alunos em atividades diversas, que podem incluir cronogramas de leitura e de momentos de compartilhamento, a fim de garantir a concretização do objetivo. A (4) *interpretação*, por sua vez, é dividida em dois momentos: em um primeiro momento (chamado de *momento interior*), compreende a apreensão global da obra, com apreciações baseadas no encontro pessoal do aluno com ela; em um segundo momento (*momento exterior*), depois da etapa (5) *contextualização*, abarca a leitura aprofundada de ao menos um dos elementos (tema, personagens, estilo, questões históricas etc.) da obra, resultando no compartilhamento da leitura em outro texto. A fase (5) *contextualização* equivale ao aprofundamento em questões contextuais presentes na obra, podendo envolver as contextualizações teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Por fim, na (6) *expansão*, ocorre a ultrapassagem dos limites do texto para outros textos, construindo um diálogo entre a obra lida e outras obras.

Considerando que o letramento literário não se desenvolve apenas na escola, salientamos que exemplares do gênero *booktube* podem conter algumas dessas etapas — senão todas —, dado o seu objetivo de avaliar uma obra de literatura, incentivando (ou não) outras pessoas a lê-la e compartilhar sua opinião por meio de recursos como os comentários do vídeo. Diante disso, acreditamos que o trabalho com o *booktube* na escola pode contribuir para o ensino de literatura e para o desenvolvimento do letramento literário, tornando o trabalho com obras literárias mais atrativo dentro do contexto das TDIC, no qual os estudantes geralmente estão inseridos. Ressaltamos que, devido às suas particularidades, a produção desse gênero pode contribuir, ainda, para o letramento oral dos alunos, abordado a seguir.

Letramento oral

Embora não saibamos dizer precisamente quando e onde surgiu a noção de *letramento oral*, temos notado que diversos pesquisadores buscam encontrar uma definição para esse termo, partindo do pressuposto de que o uso da oralidade também constitui práticas sociais de uso da língua(gem), o que, segundo Nascimento, Souza e Sá (2016), implica o desenvolvimento do letramento oral. Esse desenvolvimento, para os autores, inicia com participação da criança em conversações significativas durante seu processo de aquisição da linguagem, o que ajuda a alicerçar a sua compreensão de língua e, conseqüentemente, a facilitar a aquisição de seu letramento escrito, dada a sua vivência em diversas práticas de letramento oral. Ressaltamos que o reconhecimento da oralidade como uma prática de linguagem já se dava na obra de Bakhtin (2016, p. 11, grifo nosso), para quem “o emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (*orais* e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Posto isso, Moraes (2016, p. 105), diante da compreensão de que “a visão do letramento como um conjunto de atividades de leitura e escrita [...] não se sustenta”, estende o conceito de letramento para além de habilidades escritas, opondo-se às perspectivas de autoras como Soares (2009) e Kleiman (2008), em cujas definições consta especificamente o aspecto escrito da linguagem. Nessa mesma direção, visando a ampliar o conceito, Kuyumjian (2016) aponta que, como toda interação humana se materializa em textos — orais ou escritos —, o letramento consiste em “práticas situadas da língua oral e escrita” (Kuyumjian, 2016, p. 16). Desse modo, a autora sugere que o termo *letramento oral* seja usado paralelamente à expressão *letramento escrito*.

Essa perspectiva implica que se considere a existência de diferentes graus de letramento oral, uma vez que há níveis de complexidade diversos em cada prática social, que devem ser explorados no ambiente escolar. Para isso, segundo Sá e Nascimento (2016, p.

155), é importante desenvolver, em sala de aula, atividades “mais bem desenhadas para o estímulo e a condução da apropriação do letramento oral”. Dentre elas, os autores incluem a obtenção de modelos, a escuta, a produção oral, a apreensão e consolidação de aspectos linguísticos, gestuais, prosódicos, entre outros aspectos próprios da oralidade ou, ainda, de outras linguagens, que se associam à modalidade verbal oral da língua.

O trabalho com o uso oral da língua em sala de aula, embora muito importante, encontra, segundo Antunes (2003), alguns empecilhos, a saber: a falta de espaço da fala como objeto de ensino no âmbito escolar; o equívoco de que a oralidade estaria automaticamente associada à não adequação às regras gramaticas, como se não houvesse distinção entre as situações sociais nas quais se usa a fala; o trabalho voltado à mera reprodução de gêneros da oralidade em contexto informal; e a falta de espaço para se abordar em sala de aula gêneros orais da comunicação pública e os padrões gerais da conversação. Nesse sentido, é importante destacar que o trabalho com o letramento oral se refere ao desenvolvimento de habilidades mais complexas e conscientes para o uso da fala em diferentes gêneros e campos da atividade humana, dentre as quais se incluem, por exemplo, escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade, além do grau de formalidade em si.

Assim, Antunes (2003) orienta que o trabalho com a oralidade em sala de aula se volte para os seguintes aspectos: (1) coerência global; (2) articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação; (3) especificidades em relação à escrita; (4) variedade de tipos e de gêneros de discursos orais; (5) facilitação do convívio social; (6) reconhecimento do papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção de sentidos; (7) apreciação de realizações estéticas próprias da literatura, dos cantadores e repentistas, para que se valorize a expressão oral das diversas comunidades; e, por fim, (8) desenvolvimento da habilidade de escutar diferentes tipos de interlocutores com atenção, respeito e cooperação.

No *booktube*, por exemplo, o nível de formalidade pode variar a depender do público visado e do estilo individual de seu produtor, mas alguns elementos próprios da oralidade, como a construção de sentidos a partir de aspectos de entonação e pausa, bem como dos gestos e das expressões faciais, estão sempre presentes. Com base nisso, considerando a necessidade de abordar, na escola, a oralidade, a qual tem se tornado cada vez mais presente em plataformas de vídeos e de áudio no contexto das TDIC, acreditamos que o trabalho com gêneros como o *booktube* em sala de aula pode favorecer a ampliação do letramento oral dos estudantes. Pensando no potencial desse gênero para o desenvolvimento dos letramentos digital, literário e oral, realizamos a sequência didática apresentada na seção a seguir.

Metodologia: o processo de produção de dados

Para produzir os dados⁶ desta investigação, desenvolvemos uma sequência didática, inspirada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) 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 produzissem *booktubes* sob a orientação da professora pesquisadora. Durante o desenvolvimento dessa atividade, acompanhamos e orientamos esses alunos em cada fase da sequência didática, remotamente, já que, em decorrência da pandemia de covid-19, tivemos de adotar a modalidade remota de ensino em todas as escolas. Por isso, para que os encontros e a coleta de dados ocorressem, foi necessário lançar mão de (pelo menos) dois *softwares*: a plataforma *Moodle*, na qual ocorriam as aulas, e o aplicativo *AceThinker*, usado para gravação de tela.

Organizamos a sequência didática em cinco fases: na *primeira*, realizamos apreciações e valorações a respeito das obras já lidas no projeto interdisciplinar de leitura da instituição — *A Menina que Roubava Livros* (Markus Suzak), *A Revolução dos Bichos* (George Orwell) e *A Mala de Hana* (Karen Levine) —, que serviram como ponto de partida para o processo de produção do *booktube*; na *segunda fase*, buscamos familiarizar os 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* (L. Frank Baum) e *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll); na *terceira fase*, os estudantes se organizaram em dupla/trio para a elaboração de um roteiro com a estrutura do *booktube* a ser produzido; na *quarta fase*, as duplas fizeram negociações para planejar toda a produção do seu exemplar do gênero *booktube*; e, na *quinta e última fase*, houve a socialização com a professora e os colegas dos três *booktubes* que foram gravados e editados pelos estudantes. Todo esse processo foi registrado em vídeo por meio de gravações dos encontros com os sujeitos da pesquisa.

Para este artigo, especificamente, selecionamos o *booktube* da obra *A Mala de Hana* roteirizado pela dupla de estudantes⁷ S. M. (Sávio Moura) e G. S. (Gilberto Santos) e gravado por S. M., cujo processo de produção é analisado na próxima seção.

Análise de dados: os letramentos mobilizados no processo de produção de um *booktube*

Por se tratar de uma pesquisa realizada em um contexto de ensino remoto, foi essencial mobilizar o letramento digital, em sua dimensão técnica (Ng, 2012), para o uso da

⁶ Os dados deste trabalho foram produzidos para a pesquisa de Doutorado intitulada de *O potencial do gênero booktube para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a qual está vinculada ao projeto de pesquisa “O gênero booktube em sala de aula: tecnologia como ferramenta para a educação” com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 8740820.6.0000.0055, emitido pela Plataforma Brasil.

⁷ Utilizamos nomes fictícios com a finalidade de garantir o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa.

plataforma *Moodle* e do gravador de tela *AceThinker*, tanto pela professora pesquisadora quanto pelos participantes da pesquisa. Para isso, precisamos dedicar parte dos primeiros encontros para orientar os estudantes participantes a usarem especialmente este último, dado que as gravações seriam imprescindíveis para a coleta dos dados aqui analisados. Durante esses momentos, notamos que os estudantes se ajudaram mutuamente em relação ao uso da ferramenta, o que indicia que o letramento digital pode se desenvolver colaborativamente. Ainda no que diz respeito a esse tipo de letramento, em linhas gerais, destacamos que houve momentos em que a aula teve de ser interrompida porque algum estudante estava usando o celular durante o encontro. Nesse sentido, acrescentamos que a adequação à prática de linguagem inclui a compreensão dos momentos adequados para usar o celular, da necessidade de respeitar os turnos de fala em conversações síncronas, entre outros aspectos próprios do ambiente digital ou não, o que pode ser relacionado à dimensão socioemocional do letramento digital (Ng, 2012). A partir dessas observações, nesta seção, comentamos sobre os indícios de desenvolvimento dos letramentos digital, literário e oral pelos estudantes S. M. e G. S. ao longo de todas as etapas da pesquisa.

Na primeira fase na sequência didática, em que pretendíamos realizar uma discussão sobre os livros propostos no projeto da escola na qual os participantes estudavam, descobrimos que alguns deles haviam apenas iniciado a leitura dos livros sem concluí-la e outros sequer haviam começado a ler. Nesse momento, os estudantes refletiram sobre a necessidade de lerem as obras antes de produzirem um *booktube* sobre elas, tendo em vista a sua responsabilidade ao abordar uma obra literária em um vídeo que será publicado na internet, o que dá indícios de seu letramento digital, mais especificamente no que diz respeito às dimensões cognitiva e socioemocional (Ng, 2012). Ou seja, desde o princípio do processo, já notamos uma ampliação do letramento digital dos sujeitos da pesquisa.

Além disso, entendemos que o letramento literário dos estudantes encontrou percalços anteriormente porque não se desenvolveu neles a motivação, primeira fase da proposta de sequência expandida de Cosson (2022). Porém, a participação na investigação cumpriu esse papel, fazendo com que os alunos se sentissem motivados a ler pelo menos uma das obras para que tivessem mais propriedade para abordá-la em seu *booktube*. Portanto, o letramento literário dos sujeitos também foi desenvolvido desde o início da pesquisa.

Na segunda fase, apresentamos aos estudantes alguns exemplares de *booktubes*, a fim de que se familiarizassem com o gênero, salientando, além de suas características temáticas, estilísticas e composicionais, aspectos relacionados aos letramentos necessários para produzi-lo. Um dos aspectos que destacamos tem relação com o domínio de ferramentas técnicas, associado ao letramento digital:

Professora: Então, pra fazer um booktube, eu preciso também ter um certo domínio de edição de vídeo, né?

Na ocasião, baseamo-nos no fato de que, embora o booktube se assemelhe com a resenha, esta é feita predominantemente na modalidade verbal escrita, ao passo que aquele é composto por elementos multimodais, sendo obrigatórios elementos visuais e a modalidade verbal oral (Ayres; Pereira; Azevedo, 2021), que podem demandar de seu produtor a edição do vídeo. Além disso, discutimos com os estudantes a necessidade de planejamento de um *booktube*, tendo em vista que, conforme Antunes (2003), o texto oral também precisa ser planejado. Com base nisso, buscamos desenvolver o letramento oral dos estudantes, pelo menos, nos seguintes âmbitos sugeridos pela autora: (1) coerência global, (2) habilidade de escutar os interlocutores com atenção e respeito, (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.

Na terceira fase, S. M. e G. S. — assim como as outras duplas — decidiram que fariam o planejamento do *booktube* juntos, mas apenas um de seus membros (S. M.) gravaria o vídeo. No roteiro, a dupla planejou iniciar o seu vídeo com a apresentação da obra, seguida de uma vinheta e de dados sobre o livro e o autor. Em seguida, pretendia expor um resumo da obra, sem dar *spoilers* sobre ela, seguido de uma apresentação do contexto no qual a história ocorre. Depois disso, visava a realizar edições que mostrassem imagens relacionadas ao livro, refletir sobre o enredo, comparar a obra com filmes e séries e, por fim, abordar a crítica presente no livro.

No que diz respeito à adequação ao gênero, que também consideramos como parte do letramento digital — dado que contempla as dimensões cognitiva e socioemocional (Ng, 2012) ou, em outras palavras, se relaciona à filtragem e à categorização de informações, que evidenciam a postura crítica do sujeito de linguagem diante das informações acessadas e produzidas —, notamos que a dupla demonstrou um conhecimento de elementos essenciais do *booktube*. Provas disso são o fato de adequarem o seu roteiro à estrutura do gênero e o fato de considerarem a multimodalidade presente nele, apontando, inclusive, a edição no vídeo, ação ressaltada pela professora pesquisadora na fase anterior. Além disso, S. M. e G. S. estimaram que sua produção teria em torno de cinco minutos, tempo de duração semelhante a um dos *booktubes* a que tiveram acesso na segunda etapa da pesquisa.

Durante a terceira e a quarta etapas, referentes à roteirização do *booktube*, notamos que a dupla de estudantes demonstrou o seu letramento digital, principalmente na sua dimensão técnica, em diversos momentos, começando pelo próprio acesso à plataforma *Moodle* para entrar na sala de aula virtual síncrona e, ainda, para espelhar a tela do processador de textos *Microsoft Office Word*, no qual o esboço foi escrito. Outro momento em

que notamos o desenvolvimento desse tipo de letramento foi quando S. M. realizou uma pesquisa no *site* de buscas *Google* para confirmar a ortografia adequada da palavra “Auschwitz”, além de utilizar os atalhos do teclado *Ctrl C + Ctrl V* para copiar e colar, respectivamente, a palavra no editor de textos. Nesse sentido, destacamos que, mesmo que os estudantes já dominassem essas ferramentas técnicas, a participação na pesquisa os levou a aperfeiçoar ainda mais esse domínio através da prática.

Ainda na fase de planejamento do *booktube*, a fala de um dos membros da dupla chamou a nossa atenção:

S. M.: [...] 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 [...]

Com esse trecho da conversa entre a dupla, entendemos que, embora estivessem fazendo o planejamento escrito do texto, não pretendiam segui-lo estritamente, de modo que o estudante decidisse, no momento da gravação, o que dizer. Tal postura, a nosso ver, demonstra uma ideia de que a oralidade é totalmente espontânea e não necessita de planejamento. Por isso, foi necessária a nossa intervenção para desconstruir a ideia de que a fala não precisa ser planejada e garantir que a modalidade oral da linguagem, no *booktube* produzido, fosse utilizada de forma adequada ao gênero e ao contexto, de modo a não se limitar a uma mera reprodução de gêneros orais cotidianos. Com base nisso, ressaltamos que essa intervenção, bem como a dedicação de parte do tempo da pesquisa ao planejamento do texto, contribuiu para o letramento oral dos estudantes, uma vez que ajudou a desmitificar alguns equívocos em relação à oralidade, comentados por Antunes (2003).

Notamos, ainda na etapa de planejamento, a mobilização do letramento literário dos estudantes, quando eles compartilharam as suas interpretações sobre a obra e ampliaram os seus horizontes de leitura, a partir de contextualizações histórica, crítica, presentificadora e temática da obra lida.

S. M.: [...] O que a gente tinha falado naquele roteiro mais? Comparação com a cultura pop, né? Cultura pop, não. Filmes e séries.

G. S.: Comparação com filmes e séries, exemplo: “*O menino do Pijama Listrado*”.

[...]

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.

G. S.: Sim. Teve o que a professora W. passou...

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? [...]

S. M.: [...] Eu só tô lembrado desses. “*O menino do pijama listrado*” ... você já assistiu?

G. S.: Não.

S. M.: Esse filme é bom demais, você tem que assistir. 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.

G. S.: Tem na Netflix?

S. M.: Eu chorei, porque eu sabia a história.

G. S.: É na Netflix?

S. M.: Acho que tem.

G. S.: Vou ver depois. Agora uma série também que eu gostei foi aquela, é... *Lupin*, não sei se você já viu...

S. M.: Todo mundo falando dela, mas eu não assisti ainda.

G. S.: É top demais. Só são seis episódios.

S. M.: Fala sobre o quê? A série?

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...

Essa conversa entre os estudantes demonstra, além da sua interpretação e da contextualização da obra em diferentes âmbitos — principalmente histórico, referente à Segunda Guerra Mundial —, mais um elemento do letramento literário, segundo Cosson (2022): a expansão, isto é, a relação do livro lido com outras obras, como comentamos mais detalhadamente adiante.

Por fim, apresentamos os resultados da quinta e última etapa da sequência didática, que consistiu na socialização dos vídeos produzidos pelos estudantes. Vale lembrar que, após a roteirização do vídeo junto com seu colega G. S., S. M. gravou o *booktube* individualmente, de forma que nem a professora nem os colegas tiveram acesso a essa tarefa – embora tivéssemos solicitado que, se possível, os estudantes registrassem os bastidores da gravação com outro aparelho. Apresentamos, abaixo, a transcrição⁸, do *booktube* na íntegra:

(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 Brady. 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”

⁸ Esta transcrição utiliza uma simplificação das Normas de Transcrição das Conversações de Marcuschi (2010). As convenções adotadas incluem: um sinal de adição (+) para cada 0,5 segundos de pausa ou silêncio; parênteses (()) para comentários do analista; sinal de barra (/) para truncamentos bruscos; uso de letras MAIÚSCULAS para ênfase ou acento forte em uma palavra ou sílaba; aspas “...” para citações diretas; dois pontos (::) para indicar alongamento de vogal; hífen (-) para silabação; e reticências (... ou /.../) para indicar eliminação de um trecho ou transcrição parcial. Essas simplificações visam facilitar a leitura e compreensão do diálogo, mantendo a essência das interações.

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 direita))*, 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.

Essa produção comprova o domínio do gênero pela dupla, demonstrado desde o roteiro, dado que a estrutura de seu vídeo é composta pelos 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. Os passos 2, 4 e 5, pelo menos, são essenciais para a estrutura do *booktube* (Ayres; Azevedo; Pereira, 2021), e os outros elementos também aparecem comumente em vídeos desse gênero.

Com base nessa estrutura, observamos, também, aspectos que fazem parte da sequência expandida proposta por Cosson (2022) para trabalhar o letramento literário na escola, a saber: a introdução, a leitura, a interpretação, a contextualização e a expansão. A introdução da obra coincide com a etapa de apresentação do livro, típica do gênero *booktube*, e ocorre logo no início da produção, quando, após a vinheta, S. M. informa o nome do livro, da sua autora e o seu ano de publicação. Feito isso, o estudante sumariza a obra lida, ao passo que compartilha a sua experiência de leitura, a sua avaliação e a sua interpretação de obra, focando tanto em aspectos globais quanto, principalmente, na leitura aprofundada das personagens e de seu contexto histórico. Ao abordar este último elemento, S. M. realiza, também, contextualizações. O aluno faz uma contextualização histórica ao explicar como ocorreu a Segunda Guerra Mundial, período no qual se passa a narrativa de *A mala de Hana*. Além disso, apresenta uma contextualização presentificadora, visto que relaciona a situação das crianças judias durante a Segunda Guerra Mundial a um acontecimento atual: a questão das crianças refugiadas, comentando que ambas, segundo ele, acabam tendo sua infância afetada pelo contexto “desastroso”. Por fim, antes de recomendar o livro, S. M. realiza, ainda, uma expansão da obra, relacionando-a a filmes — *O Menino do Pijama Listrado* e *A Vida é Bela* — que abordam o mesmo contexto histórico do livro.

No que diz respeito ao letramento oral, observamos que o estudante utiliza uma linguagem mais informal, com presença de gírias e de inadequações às regras da gramática normativa, como em: “galera”; “tudo certo?”; “valeu!”; “num”, em vez de “não”; “aí” como marcador de coesão; 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; etc. Consideramos que essa informalidade não parte de uma despreocupação com o uso da língua no *booktube*, e sim de uma adequação aos potenciais destinatários do *booktube*, que seriam, assim como S. M., adolescentes. Trata-se, portanto, de uma faceta do letramento oral desenvolvido durante o processo de pesquisa. Além disso, nessa última etapa, a exibição dos *booktubes* produzidos pelos colegas proporcionou o desenvolvimento da habilidade de escutar com atenção e respeito os interlocutores, conforme indica Antunes (2003).

Outro aspecto que salientamos em relação a esse letramento é a co-ocorrência de outras linguagens que aparecem de forma simultânea à oralidade, como as expressões faciais, os gestos, os trechos escritos e os elementos visuais, que, conjuntamente, compõem o sentido do vídeo e representam, também, o desenvolvimento da faceta cognitiva do letramento digital. Nesse contexto, observamos: sinais conversacionais para sustentar o turno

de fala e pausas na fala para indicar correções ou separar elementos sintáticos distintos, no que diz respeito à língua verbal oral; uso de vinheta com efeito de som, mostrando a contribuição da modalidade sonora; copresença da palavra verbal escrita na vinheta sonora da abertura do booktube, copresença de palavra verbal oral e legenda na parte inferior do vídeo para esclarecer o trecho verbal oral “*ALEMANHA NAZISTA, DE HITLER” e “*PELA SS GESTAPO, POLÍCIA NAZISTA”, legenda introduzida por símbolo de asterisco (*) ao lado de uma frase para inserir uma informação relacionada à linguagem verbal oral e nome do estudante em movimento durante a vinheta, no que concerne ao uso da língua verbal escrita; uso do dedo indicador da mão esquerda para apontar e enumerar elementos nos dedos indicador e médio da mão oposta (guerra política e cultural), movimento circular das duas mãos para a frente do corpo para dar ideia de ida e movimento das duas mãos simulando jogar algo pra trás, demonstrando o uso do aspecto gestual em alguns momentos do vídeo, embora o estudante passe a maior parte da produção com o corpo ereto e os braços em posição de descanso; vinheta sonora em movimento com o nome do estudante aparecendo e sumindo, fotografias suspensas da mala e da professora e pesquisadora Fumiko, imagens das capas do livro e dos filmes suspensas no canto superior direito e/ou esquerdo da tela e uso da cor vermelha e de caixa alta⁹ nas legendas explicativas, indicando o papel da modalidade visual.

Outro aspecto que chamou a nossa atenção nessa produção foi o fato de a vinheta conter apenas o nome de S. M., apagando, portanto, a autoria de G. S. em todo o processo de planejamento do vídeo. Salientamos que ações como essas precisam ser discutidas em sala de aula, pois também fazem parte do letramento digital, mais especificamente no que diz respeito ao uso ético e responsável das TDIC, que, apesar de mudarem as formas de interação, ainda podem estar sujeitas a aspectos relacionados a direitos autorais, questão contemplada na dimensão socioemocional (Ng, 2012).

Além disso, a presença de diferentes linguagens no vídeo nos leva a constatar uma ampliação da dimensão cognitiva do letramento digital pelo(s) estudante(s), pois muitos desses elementos foram inseridos após a gravação do vídeo, por meio de sua edição. A título de exemplo, exibimos, a seguir, na figura 1, um desses momentos:

⁹ Ressaltamos que a seleção da fonte pode impactar a produção de sentidos e a experiência do público, o que inclui questões como o grau de formalidade e a evocação de emoções, além de poder ajudar a criar identidade visual de uma marca ou produto. No caso do vídeo analisado, observamos que a fonte escolhida por S. M. se apresenta de maneira irregular, distanciando-se de fontes clássicas como *arial* e *times new roman*. Entendemos que essa escolha está associada à “descontração” e à informalidade presente também na linguagem verbal oral usada pelo estudante.

Figura 1 – Edição feita no *booktube* sobre *A Mala de Hana*, produzido por S. M. e G. S.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No trecho do vídeo mostrado na figura 1, observamos que S. M. insere uma espécie de legenda, na cor vermelha e em caixa alta, para explicar a que se refere “o exército alemão nesse período”, informação apresentada oralmente por ele, que, provavelmente, após assistir à gravação de seu vídeo, achou necessário fazer essa elucidação. Ou seja, o papel das linguagens verbal escrita e visual, aqui, é complementar o que foi dito por meio da linguagem verbal oral, de modo que as diversas modalidades se completam e o símbolo de asterisco age como uma espécie de conector entre as linguagens.

Ainda no que diz respeito à edição do vídeo, identificamos, assim como planejado pela dupla, a presença de imagens e de fotografias, que aparecem ao lado do estudante, em alguns momentos, e sobrepostas à imagem do estudante, em outros. Consideramos que, em linhas gerais, a performance de S. M. no *booktube* foi satisfatória, opinião compartilhada com seus colegas, que, durante a socialização do vídeo, o elogiaram e chegaram a comparar suas habilidades às do jornalista William Bonner, da Rede Globo.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi discutir o potencial do gênero discursivo digital *booktube* para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral de estudantes. A análise de todo o processo de produção do *booktube* elaborado pela dupla S. M. e G. S. comprovou que o trabalho com *booktubes* em sala de aula apresenta um grande potencial para o aprimoramento dos processos de letramento digital, literário e oral dos estudantes.

No que diz respeito ao letramento digital, constatamos que os estudantes desenvolveram habilidades operacionais de utilização das ferramentas digitais do ambiente de aprendizagem virtual *Moodle* e da ferramenta *AceThinker*, fundamentais para que os encontros remotos e a coleta de dados se concretizassem, já que, em virtude da pandemia do covid-19, estávamos trabalhando e estudando em contexto remoto. Além disso, os dados mostraram que eles também utilizaram o editor de texto *Microsoft Word*, aplicaram os comandos *Ctrl+C* e *Ctrl+V* para copiar e colar, acessaram sites de busca e manusearam aplicativos de edição de vídeo. Além dessas habilidades técnicas, os estudantes ampliaram

a sua compreensão crítica sobre a responsabilidade envolvida em publicações on-line, contemplando também as dimensões cognitiva e socioemocional do letramento digital.

Dizer que o *booktube* tem a função de expor pontos de vista sobre obras literárias lidas pelos seus enunciadores, buscando sempre novos livros e indicações de leituras, já seria um indício de que o seu uso em sala de aula pode contribuir para o aprimoramento do letramento literário dos estudantes. Todavia, retomando os dados, evidenciamos a riqueza de discussões nesse sentido, visto que as estratégias de aprimoramento do letramento literário propostas por Cosson (2022) estão presentes ao longo do processo de produção do *booktube* e no vídeo planejado, gravado e editado pelos sujeitos. Nesse sentido, identificamos, no *booktube* analisado, a presença, principalmente, das etapas de interpretação, contextualização e expansão do livro *booktubializado*.

Os dados nos mostraram, ainda, momentos em que a fala dos estudantes, em maior ou menor grau, coocorre com recursos suprasegmentais, como pausas, entonação e expressões fisionômicas, o que indicia que o seu letramento oral foi aprimorado, já que essa é, também, uma das implicações pedagógicas a serem desenvolvidas nas aulas de oralidade, conforme Antunes (2003). Embora a linguagem usada por S. M. no seu vídeo tenha sido mais informal, percebemos uma adequação ao público, o que também é um indício de letramento oral, demonstrado, ainda, no momento de socialização dos vídeos com os colegas, quando tiveram a oportunidade de praticar a escuta e apreciar as produções feitas, uma vez que o diálogo sobre elas se deu de maneira cooperativa. Além disso, os estudantes puderam perceber a diferença do nível de formalidade de cada *booktube* e evidenciar que, na oralidade, assim como na escrita, os discursos se adequam ao contexto de uso e aos seus destinatários.

Referências

AILLERIE, K. Teenagers' information practices in academic settings: What relevance for atransliteracy-based approach? **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 51, n. 2, p. 737–745, 2017.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

AYRES, D. J.; PEREIRA, M. H. M.; AZEVEDO, A. C. O. Booktube: um gênero discursivo advindo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. **Entrepalavras**, v. 11, n. 3, p. 1–27, 2021.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Versão final**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUZATO, M. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 2006, 3, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2006.

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.; CORRÉA, H. T. (org.). **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Trad. Adriana Alves Pinto *et. al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 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. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81–108.

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: Pontes Editores, 2016. p. 11–34.

LIMA-NETO, N. V.; 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.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

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: Pontes Editores, 2016. p. 101–123.

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.

NG, W. Can we teach digital natives digital literacy? **Computers & Education**, v. 59, ed. 3, p. 1065–1078, 2012.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15–38, 2009.

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: Pontes Editores, 2016. p. 151–167.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Sobre as autoras

Dayana Junqueira Ayres

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

Doutora em Linguística e mestra em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Letras Vernáculas pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Círculo do Texto em Diálogo e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem (GPEL).

Márcia Helena de Melo Pereira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3663-3462>

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Líder do grupo de pesquisa Círculo do Texto em Diálogo e membro do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da Anpoll, do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem (GPEL), do Grupo O Círculo de Bakhtin em diálogo e do Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEB).

Ana Claudia Oliveira Azevedo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8729-6515>

Doutoranda e mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Letras Modernas (Português, Inglês e respectivas literaturas) pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Círculo do Texto em Diálogo e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em nov. 2024.