

O *booktube*: um instrumento para o letramento literário e a formação de leitores

The booktube: an instrument for literary literacy and the formation of readers

Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda¹
Universidade de Taubaté
Taubaté, São Paulo, Brasil

Tahís Evelin Ferreira Coêlho**
Universidade de Taubaté
Taubaté, São Paulo, Brasil

Resumo: O presente trabalho apresenta como tema o letramento literário e a formação de leitores no Ensino Médio, focalizando a relação entre o *booktube* e a leitura, sobretudo no que tange ao potencial desse como uma ferramenta para o desenvolvimento do letramento literário de educandos desse segmento escolar. Os problemas que motivaram este estudo foram a falta de gosto e prazer pela leitura literária de muitos estudantes do Ensino Médio; a abordagem, por vezes infrutífera, do ensino tradicional de literatura, que se pauta primordialmente na historiografia literária e na leitura canônica; e a necessidade de se incorporar o digital às práticas de leitura escolares. Este estudo objetiva oferecer subsídios, na forma de uma proposta didática, a fim de que o professor de Língua Portuguesa e/ou Literatura possa utilizar o *booktube* como uma ferramenta para o letramento literário e a formação de leitores no Ensino Médio. Teoricamente, a pesquisa baseou-se na concepção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo (BAKHTIN, 2011) e nos conceitos de letramento e multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Metodologicamente, este trabalho trata de uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo bibliográfico com proposta de resolução de um problema. Como resultado, apresenta-se uma proposta didática sobre a obra *Assassinato no Expresso do Oriente*, de Agatha Christie. Conclui-se que o *booktube* pode ser um instrumento valioso para o desenvolvimento do letramento literário, além de contribuir significativamente para a formação de leitores.

Palavras-chave: Letramento literário. Formação de leitores. *Booktube*. Proposta didática.

Abstract: The present work has as a theme the literary literacy and the formation of readers in the Ensino Médio (High School), focusing on the association between the *booktube* and reading, its potential as a tool for the development of the literary literacy of students in this school segment. The problems motivated this study were the lack of taste and pleasure in the literary reading of many high school students; the sometimes fruitless approach to traditional literature teaching, which is based primarily on literary historiography and canonical reading; and the need to incorporate digital to school reading practices. This study aims to offer subsidies, in the form of didactic proposal, so that the teacher of Portuguese Language and/ or Literature can use the *booktube* as a tool for literary reading and the training of readers in high school. Theoretically, the research was based on the Bakhtinian conception of language and discursive genre (BAKHTIN, 2011); on the concepts of literacies and multiliteracies (GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Methodologically, this work is a qualitative research of the bibliographic type with a proposal to solve a problem. As a result, a didactic proposal is presented about the book *Murder in the Orient Express*, by Agatha Christie. It is concluded that the *booktube* can be a valuable tool for the development of literary literacy, besides contributing significantly to the formation of readers.

Keywords: Literary Literacy. Formation of readers. *Booktube*. Didactic proposal.

* Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Taubaté, Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade de Taubaté e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo. É professora assistente doutora aposentada do curso de Letras da Universidade de Taubaté e docente do corpo permanente do Mestrado em Linguística Aplicada/UNITAU, atuando também na formação continuada de professores das redes pública e privada. E-mail: vera.batalha@yahoo.com.br.

** Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil. E-mail: tahis.evelin@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se na temática relativa ao letramento literário e à formação de leitores no Ensino Médio, focalizando, especificamente, o estudo de uma possível relação entre o *booktube*, entendido como “uma comunidade engajada no compartilhamento de informações sobre livros e leitura na internet que possuem características em comum” (SILVA, 2016, p. 14), e a leitura, sobretudo no que tange ao potencial desse como uma ferramenta para o desenvolvimento do letramento literário de educandos desse segmento escolar. Nessa conjuntura, a escolha por esse tema foi guiada pela atual “necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (TANZI NETO et al, 2013, p. 135), o que denota a importância de se adequar o trabalho com a leitura literária em sala de aula à realidade dos estudantes da contemporaneidade, a qual se faz permeada pelo viés digital.

No que se refere aos problemas que motivaram este trabalho, aponta-se, primeiramente, a falta de gosto e prazer pela leitura literária vivenciada por grande parte dos estudantes, sobretudo os do Ensino Médio. Ademais, outro problema fomentador diz respeito à abordagem, por vezes infrutífera, do ensino tradicional de literatura, que se pauta primordialmente na historiografia literária e na leitura canônica, não procurando proporcionar a ampliação do repertório literário dos educandos. Por fim, também instigou o desenvolvimento desta pesquisa a necessidade de se incorporar o digital às práticas de leitura escolares, a fim de gerar uma aproximação do ensino à realidade do aluno. Tal precisão é abordada, inclusive, pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 70), ao passo que essa postula a premência de se “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos” no ensino da língua.

Nesse sentido, considerando as práticas contemporâneas de linguagens, mostra-se imprescindível o trabalho com a cultura digital e os multiletramentos, dentre outros elementos, visando à promoção de um ensino que, além de mais atrativo aos educandos, seja capaz formar leitores críticos e proficientes, bem como capacitados para circular nos diversos espaços do meio digital. Assim sendo, a utilização do *booktube* nesta proposta mostra-se alinhada à perspectiva e aos objetivos da BNCC (2018), tendo em vista, sobretudo, seu caráter digital e, inclusive, o fato de que, no próprio documento, aparecem cinco menções a o aluno se tornar um *booktuber* como parte de atividades de leitura e produção de texto relativas às práticas de linguagem contemporâneas.

As perguntas que nortearam a pesquisa foram: 1. Qual é o potencial do *booktube* enquanto um instrumento para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária e para a ampliação de repertório literário de estudantes do Ensino Médio? 2. Como proporcionar o aumento do interesse pela leitura literária e o aprimoramento da competência leitora de alunos desse segmento escolar por meio do *booktube*? A partir de tais questionamentos, este estudo tem por objetivo geral oferecer subsídios, na forma de proposta didática, a fim de que o professor de Língua Portuguesa e/ou Literatura possa utilizar o *booktube* como uma ferramenta para o letramento literário e a formação de leitores no Ensino Médio, oportunizando um momento de fruição literária e construção de sentidos a partir do texto literário, bem como o aprimoramento da competência leitora de alunos do Ensino Médio.

Metodologicamente, este trabalho trata de uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo bibliográfico com proposta de resolução de um problema. Para conduzir este estudo, foi necessário realizar uma seleção de textos teóricos para a parte bibliográfica da pesquisa, concretizada a partir de um trabalho de revisão de literatura. Após essa etapa, o material selecionado foi estudado, para, então, servir de base para a análise do modo como o ensino de literatura tem sido trabalhado tradicionalmente nas escolas de Ensino Médio brasileiras. Tornou-se possível reconhecer, assim, suas lacunas, a fim de propor, como sublinhado por Lakatos e Marconi (2003), uma conclusão inovadora, isto é, uma proposta didática voltada para a resolução dos problemas percebidos nesse ensino.

O presente artigo compõe-se, além desta introdução, de quatro seções principais. Primeiramente, é apresentada sua fundamentação teórica, compreendendo considerações sobre a concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos, assim como os conceitos de letramento(s) e multiletramentos. Em seguida, aborda-se a potencialidade da utilização do *booktube* no ensino de literatura. Na sequência, apresenta-se a proposta didática desenvolvida, bem como sua análise e discussão. Por fim, o artigo é finalizado com as considerações finais tecidas a partir do estudo realizado.

2 A LINGUAGEM, O GÊNERO, O(S) LETRAMENTO(S) E OS MULTILETRAMENTOS

A linguagem, para Bakhtin (2016), apresenta um caráter essencialmente social, posto que o autor propõe a existência de um vínculo entre a utilização da linguagem e a atividade humana, de forma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Tal perspectiva do filósofo justifica-se, segundo Faraco (2009, p. 126), na medida em que se considera que “[...] não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano”. Dessa maneira, não é possível estudar a linguagem desconsiderando-se seu contexto sociocomunicativo.

O uso da língua é, então, concretizado na forma de enunciados produzidos pelos sujeitos da interação no interior de uma esfera de atividade humana, de modo que “o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos” (FARACO, 2009, p. 126). Observa-se, portanto, que a utilização da linguagem, concretizada por meio de enunciados, mostra-se diretamente relacionada à esfera do agir humano na qual os participantes da interação se encontram inseridos, reforçando-se, assim, o caráter social da linguagem.

Assim sendo, compreende-se que a construção dos enunciados faz-se condicionada ao campo da comunicação, havendo, segundo a concepção bakhtiniana, uma ligação intrínseca entre as esferas de atividade e as formas de dizer, sobretudo em relação ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional característicos de cada campo. À vista disso, nota-se que, ainda que cada enunciado seja único, cada esfera de utilização da linguagem delinea as características principais de seus enunciados, compondo, desse modo, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12), sendo esses os chamados gêneros do discurso.

Compreende-se, por conseguinte, que “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16), não sendo possível haver comunicação sem um gênero discursivo. Nessa perspectiva, constata-se que, mesmo que de forma inconsciente, os gêneros do discurso permeiam a vida dos indivíduos, organizando a comunicação humana, uma vez que só se fala por intermédio dos gêneros no interior das diversas esferas da atividade humana (FARACO, 2009). Nesse cenário, mostra-se importante salientar que os gêneros não constituem modelos estanques e acabados, mas que são passíveis de mudanças e não apresentam uma estrutura rígida e limites precisos. Todavia, ainda que sejam abertos a modificações e sem fronteiras fixas, é possível reconhecer certas similaridades e regularidades em relação aos gêneros, principalmente no que tange ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional (BAKHTIN, 2016), elementos esses que, conforme já mencionado, são determinados pela esfera da comunicação.

Tal relação de determinação ocorre, segundo Rojo e Barbosa (2015), devido ao fato de que cada campo de comunicação apresenta modos de vida distintos, os quais se relacionam com as diversas atividades humanas, gerando, por conseguinte, tipos temáticos, estilísticos e composicionais de enunciados relativamente estáveis, isto é, produzindo diferentes gêneros discursivos. Dessa maneira, depreende-se que cada esfera delimita temas passíveis de serem abordados, estilos de língua que podem ser utilizados e, também, o formato de composição que o texto de um gênero determinado pode assumir.

À vista disso, percebe-se a existência de uma infinidade de gêneros discursivos. Isso ocorre, segundo Bakhtin (2016, p. 12), porque são infinitas “as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade”. Assim sendo, considerando que, na contemporaneidade, novas esferas do agir humano surgem com grande frequência devido às incessantes mudanças características desse momento histórico, verifica-se, então, a existência de um número incomensurável de gêneros do discurso, que surgem visando a suprir as demandas de novos campos de atividade humana.

Rojo e Barbosa (2015, p. 116) abordam tal temática, explicando que, nos dias atuais, “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. Nesse viés, essas novas linguagens acarretam o surgimento de novos gêneros, os quais precisam se adequar às novas condições, sendo reformulados e transformados, o que, por sua vez, impõe aos sujeitos a necessidade de se inserirem nessas práticas para que possam se apropriar de cada um desses gêneros, utilizando-os socialmente.

Diante disso, considerando que o *letramento* é “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” (SOARES, 2019, p. 18), isto é, a condição do falante que detém a capacidade de fazer uso de seu conhecimento da escrita em práticas sociais diversas, depreende-se que se faz imprescindível que os indivíduos sejam *letrados* no maior número possível de gêneros discursivos, visando à sua efetiva integração e atuação na sociedade. Ser letrado constitui, assim, uma característica

transformadora, que interfere em diversas instâncias da vida de um sujeito, garantindo-lhe ganhos em diferentes áreas.

À vista disso, faz-se necessário abordar o conceito de letramentos, no plural, a fim de externalizar o reconhecimento da existência de múltiplos letramentos, os quais variam no espaço e no tempo e são entremeados por relações de poder (ROJO, 2009). Nessa ótica, Street (2014) defende a utilização da expressão no plural, levando-se em consideração os diversos aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, bem como os inúmeros contextos que permeiam a língua e a linguagem. Ademais, para além dessa pluralidade de letramentos existentes, os quais devem ser reconhecidos, considerados e valorizados de maneira equânime, nota-se, conforme já mencionado, que novos letramentos surgem constantemente e ininterruptamente com a utilização e disseminação das TDICs, tendo em vista que o uso dessas propicia o advento de novas realidades culturais e, também, de novas linguagens. Diante disso, torna-se necessário o desenvolvimento de multiletramentos para atender às demandas impostas por essa nova conjuntura, haja vista que “as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos [...] implicam multiletramentos” (ROJO, 2013, p. 19).

Dessa forma, compreende-se que, mediante a transformação dos textos em multimodais, bem como a nova diversidade cultural e linguística das sociedades após a emergência das TDICs, um ensino significativo deve considerar, então, os multiletramentos. Isso se deve, sobretudo, à existência de “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas” (ROJO, 2012, p. 19). Por conseguinte, levando-se em consideração essas novas modalidades de linguagem e novos modos de enunciar, tornam-se necessárias novas ferramentas e práticas para produzir e compreender textos, sublinhando-se, assim, a premência dos multiletramentos.

Nesse horizonte, reforça a relevância dos multiletramentos para o ensino o fato de que as novas formas de enunciar advindas da ascensão das TDICs proporcionam o surgimento de novos gêneros discursivos, os quais também devem ser incorporados ao repertório dos indivíduos para que esses consigam perpassar pelos novos círculos sociais da atualidade. Assim sendo, percebe-se uma intensa relação entre os multiletramentos e os gêneros discursivos, sendo imprescindível considerar ambos em um ensino que pretenda formar leitores críticos e proficientes, sobretudo em contextos tecnológicos e digitais, como é o caso da proposta apresentada na presente pesquisa.

Nesse ínterim, observa-se que letramento, letramentos e multiletramentos, conforme Paulino e Cosson (2009), dizem respeito a capacidades complexas, que podem possibilitar ao educando construir sentidos no mundo e ler criticamente a sociedade, características essas que permeiam o letramento literário, foco do presente trabalho. Por conseguinte, salienta-se que o letramento literário pode ser entendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), desempenhando, então, um papel central na formação do leitor literário.

Assim sendo, nota-se que o letramento literário distingue-se dos demais tipos de letramentos, tendo em vista a magnitude da literatura no tocante à linguagem, sobretudo ao se considerar seu potencial humanizador, podendo contribuir ainda mais para a

formação do sujeito leitor e, também, para sua inserção e compreensão da cultura do escrito. Diante disso, observa-se a premência de se trabalhar o letramento literário, buscando seu aprimoramento. Nessa conjuntura, observa-se que o ensino de literatura pode desempenhar um papel significativo no que tange à formação do indivíduo enquanto ser social, bem como em relação ao desenvolvimento de criticidade, capacidade de reflexão, empatia, além de outras características basilares à formação holística e integral dos seres humanos.

3 O BOOKTUBE NO ENSINO DE LITERATURA

Buscando alcançar um ensino de literatura significativo e enriquecedor à formação dos estudantes enquanto cidadãos e, sobretudo, sujeitos leitores, reflexivos e dotados de criticidade, faz-se primordial o trabalho com os multiletramentos. Tal proposta se justifica, tendo em vista a importância de se buscar construir um ensino de Língua Portuguesa e/ou Literatura que, além de propiciar uma reflexão crítica acerca da realidade dos estudantes, não seja circunscrito ao estudo de regras linguísticas, mas que leve em consideração a multiplicidade de linguagens e realidades culturais dos sujeitos da contemporaneidade. Percebe-se, assim, uma íntima e valiosa relação entre o ensino de literatura e os multiletramentos.

Nessa perspectiva, propõe-se, no presente trabalho, o trabalho com a comunidade virtual *booktube* como forma de aliar o letramento literário do educando, bem como sua formação enquanto um leitor literário, e a proposta dos multiletramentos, ao passo que consiste em uma ferramenta do universo das TDICs, além de que seus vídeos constituem textos multimodais e multissemióticos, tão característicos da contemporaneidade e que fazem parte da realidade pessoal de grande parte dos estudantes do ensino médio. Dessa maneira, o *booktube* pode ser utilizado como um proveitoso instrumento para o ensino de literatura.

Jeffman (2017, p. 22) define *booktube* como uma “comunidade formada por leitores que produzem e consomem conteúdo relacionado – direta ou indiretamente – à cultura literária”. Nesse sentido, observa-se que tanto os sujeitos que produzem os vídeos - denominados *booktubers* - quanto os espectadores caracterizam-se como leitores, demonstrando um grande apreço pela cultura literária, a qual atua como um fio condutor que aproxima tais indivíduos, compondo essa comunidade virtual. Diante disso, corrobora-se a perspectiva de Camargo e Chiareto (2016, p. 142), que destacam que a “comunidade *Booktube* conta com forte engajamento de uma geração de leitores que se utiliza desse canal para obter informação, indicações e compartilhar um interesse em comum”. No presente trabalho, considera-se, então, o *booktube* como uma comunidade virtual que trata de livros e literatura, sendo composta por leitores que partilham de um grande apreço pelo mundo literário, incluindo tanto os produtores quanto os consumidores dos vídeos.

Por conseguinte, assume-se, nesta pesquisa, que essa comunidade virtual pode atuar como uma valiosa ferramenta para a formação de leitores, sobretudo ao se considerar que “a existência de tais canais específicos para a divulgação da leitura e a nítida familiaridade entre jovens e adolescentes e o Youtube é vista como uma alternativa que

facilita o contato dos alunos com a literatura por meio de algo próprio do seu convívio” (SILVA, 2019, p. 50). Assim sendo, levando em conta que os estudantes da contemporaneidade já nascem imersos em um cenário virtual, no qual ferramentas como o YouTube são corriqueiras, utilizar o *booktube*, algo próximo da realidade pessoal dos educandos, tendo em vista a familiaridade que eles possuem com as plataformas de divulgação de vídeos, mostra-se um caminho pertinente para se alcançar o propósito de formar leitores literários.

Ademais, o *booktube* mostra-se de grande valia para o ensino de literatura, tendo em vista seu papel como grande incentivador do gosto pela leitura literária, sobretudo ao se considerar que os próprios *booktubers* partilham de um enorme apreço pela leitura, o que se faz explícito em seus vídeos, aproximando possíveis novos leitores e incentivando neles o mesmo sentimento. Jeffman (2017) discorre sobre essa questão, destacando que os *booktubers*, mediante suas experiências literárias, gostos e emoções, incitam seus seguidores a exporem suas percepções das obras lidas. Assim, esses sujeitos passam a participar ativamente do diálogo a respeito da cultura literária, o qual se mostra aberto, então, a todo e qualquer leitor que tenha vivenciado uma leitura, e não somente a leitores “especializados”.

Diante disso, percebe-se que o estímulo ao diálogo mostra-se como um traço marcante e fundamental do *booktube*, sendo justamente essa uma das características que lhe conferem o potencial de despertar o gosto pela leitura de literatura e, conseqüentemente, de formar leitores literários. Além disso, o convite ao diálogo, muito frequente em vídeos do *booktube*, mostra-se fundamental para o sentimento de pertencimento a uma comunidade, no caso, a literária, de maneira que, ao comentar um vídeo do *booktube* por exemplo, dialogando com o *booktuber*, o leitor torna-se parte do debate, trocando suas experiências de leitura e tornando-se, efetivamente, um participante dessa comunidade.

Por conseguinte, observa-se que o sentimento de pertencimento a uma comunidade “também move o interesse do leitor, pois este deseja estar a par das conversas e discussões sobre obras lidas pelo grupo” (CARPINTÉRO, 2019, p. 116), incitando, ainda que de forma indireta, a leitura de mais obras literárias, para que, então, possa acompanhar as discussões do grupo. Tal ocorrência se justifica ao passo que se considera que “o leitor é potencialmente socializável, mesmo que leia isolado. Pertencer a um grupo e ter a oportunidade de conversar e partilhar impressões sobre a leitura é uma das características essenciais do “eu” leitor” (JEFFMAN, 2017, p. 25). Dessa maneira, o *booktube*, ao propiciar esse encontro com o outro, bem como a sensação de pertencimento a um grupo, satisfaz essa necessidade de socialização do leitor literário.

Portanto, acredita-se que o *booktube* pode, sim, atuar como uma ferramenta para o letramento literário e a formação de leitores, sendo, por conseguinte, de suma relevância para o desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo, tendo em vista que “o surgimento de novos conteúdos digitais pode potencializar a formação de sujeitos-leitores, pois mudam-se os textos, mudam-se os sujeitos, mudam-se as formas de produção de sentidos, porém os livros literários sempre entrarão no jogo de constituição dos sujeitos” (SANTOS; VALÊNIA, 2019, p. 9).

4 PROPOSTA DIDÁTICA

Nesta seção, apresenta-se a proposta didática desenvolvida, pautada no trabalho com a obra *Assassinato no Expresso do Oriente*, de Agatha Christie, cuja elaboração foi baseada no modelo da Sequência Básica, de Cosson (2021), sendo utilizado o *booktube* como um instrumento para o desenvolvimento do letramento literário dos educandos e para a formação de leitores literários. Todavia, antes de expor a proposta construída, indica-se, a seguir, de forma breve, o enredo do texto literário focalizado, bem como o modelo proposto por Cosson (2021), respectivamente.

4.1 *Assassinato no Expresso do Oriente*, de Agatha Christie

O romance policial, *Assassinato no Expresso do Oriente*, foi escrito por Agatha Christie, um dos maiores nomes da literatura policial mundial. Nesta obra de Christie, publicada originalmente em 1934, o belga Hercule Poirot, protagonista da narrativa e um dos detetives mais famosos do universo literário, vivencia mais um de seus casos peculiares, ocorrido em uma viagem que fazia no Expresso do Oriente, uma linha férrea que ligava Paris a Istambul. Durante o trajeto, uma grande nevasca cai, obrigando o trem a parar logo após a meia-noite. Nesse clima tenso, um crime é cometido, e, na manhã seguinte, o corpo de um dos passageiros é encontrado, golpeado por várias facadas. Considerando que o trem está paralisado, sem ninguém entrando ou saindo, o detetive percebe que o assassino está entre os passageiros, de modo que todos se tornam suspeitos. Poirot, então, assume a investigação do crime, a fim de descobrir quem é o criminoso antes que ele faça uma nova vítima.

Assim sendo, Poirot decide investigar cada um dos passageiros, averiguando os antecedentes de todos, a fim de encontrar possíveis relações - e motivações - que pudessem culminar no homicídio em questão. Incrivelmente, o detetive percebe que, apesar de o assassino estar indubitavelmente entre os viajantes, todos possuem um alibi. No entanto, a partir dos depoimentos que colhe, o detetive consegue desvendar o crime, dando um desfecho inesperado à história. Assim como outras obras da rainha do crime, *Assassinato no Expresso do Oriente* apresenta um final único e instigante, cujo mistério prende a atenção do leitor do começo ao fim².

4.2 A Sequência básica

No presente trabalho, adota-se como base para a proposta didática apresentada a Sequência básica, de Cosson (2021), na qual o autor propõe uma possibilidade concreta de organização das estratégias a serem utilizadas nas aulas de literatura tanto do ensino fundamental quanto do médio, visando ao desenvolvimento do letramento literário dos educandos. Nessa perspectiva, o pesquisador salienta que tal modelo consiste em um

² Para conhecer a história com maiores detalhes, recomenda-se a visualização do vídeo ASSASSINATO NO EXPRESSO DO ORIENTE, de Agatha Christie (LIVRO 19), do canal literário Duda Menezes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQXiL7yJ8LU&t=523s>. Acesso em: 03 out. 2022.

exemplo, e não um modelo que deve ser seguido cegamente, sendo possível ao professor adaptá-la à realidade e às necessidades de sua turma e sua escola.

A sequência básica do letramento literário na escola é constituída, então, por quatro etapas, sendo a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. O primeiro passo, isto é, a motivação, serve para preparar o estudante para conhecer e adentrar o texto, de modo que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON, 2021, p. 54). Nesse sentido, a motivação deve buscar, conforme o autor, estabelecer laços estreitos entre o leitor e a obra a ser lida, mas sem silenciá-los” (COSSON, 2021, p. 56).

Por sua vez, a introdução, segundo passo da sequência, constitui a apresentação do autor e da obra, sendo importante fornecer informações básicas sobre o autor e, se possível, relacionadas ao texto a ser lido. Além disso, é imprescindível que haja a apresentação física da obra, na qual o professor deve chamar a atenção do aluno para a leitura dos elementos paratextuais que compõem a obra, realizando uma leitura coletiva do livro. Então, o docente deve “levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão” (COSSON, 2021, p. 60).

Já o terceiro passo da sequência básica refere-se à leitura propriamente dita, em que o professor determinará um tempo e o espaço para que os estudantes leiam a obra, fazendo sempre um acompanhamento dessa leitura, o qual se mostra indispensável para que não se percam os objetivos da leitura. Assim sendo, “cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas” (COSSON, 2021, p. 62). Nessa etapa, o docente deve, então, especificar os momentos e os locais em que os alunos farão a leitura, intercalando a esses momentos alguns intervalos, nos quais pode estabelecer diálogos com os estudantes ou propor algumas atividades para verificar o andamento da leitura.

Por fim, o último passo da sequência, a interpretação, compõe-se dois momentos distintos, o interior e o exterior. Assim, o momento interior é “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2021, p. 65), sendo uma ocasião destinada à compreensão do texto propriamente dito. Por sua vez, o exterior constitui a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2021, p. 65), sendo, então, a efetivação da compreensão integral da obra. Nesse passo, deve haver o compartilhamento da interpretação dos alunos, buscando a consolidação de uma comunidade de leitores, bem como o registro da interpretação, oportunizando aos estudantes “fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar a reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2021, p. 68).

4.3 Proposta didática para a obra *Assassinato no Expresso do Oriente*, de Agatha Christie

Esta proposta didática, cujo sumo objetivo é promover o letramento literário e formar leitores, será destinada a alunos do Ensino Médio e estruturada segundo os moldes propostos por Cosson (2021) para a *sequência básica*, sendo composta, então, pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, as quais serão apresentadas no plano geral da proposta didática (Quadro 1) e detalhadas a seguir.

QUADRO 1 - Plano geral da proposta didática - *Assassinato no Expresso do Oriente*

Plano geral da proposta didática - <i>Assassinato no Expresso do Oriente</i>			
Etapa	Descrição das atividades	Habilidades trabalhadas	Duração
Motivação	<i>1º passo</i> : organização do espaço e dos recursos tecnológicos.	Não se aplica.	Não se aplica.
	<i>2º passo</i> : exibição de vídeos.	EM13LGG103 EM13LGG701	1 aula
	<i>3º passo</i> : roda de conversa a respeito dos vídeos.	EM13LGG702 EM13LP45	1 a 2 aulas
Introdução	<i>1º passo</i> : apresentação da autora.	EM13LGG701 EM13LGG604	1 aula
	<i>2º passo</i> : apresentação da obra.	EM13LGG103 EM13LGG602 EM13LGG604	1 a 2 aulas
	<i>3º passo</i> : discussão.	EM13LGG103 EM13LGG604 EM13LP45	1 a 2 aulas
Leitura	<i>1º momento</i> : leitura coletiva dos capítulos 1 a 5 da Parte 1 do romance.	EM13LGG602	1 a 2 aulas
	<i>1º intervalo</i> : roda de conversa.	EM13LP52	1 a 2 aulas
	<i>2º momento</i> : leitura individual da restante da parte 1.	EM13LGG602	Definir prazo a partir da realidade da turma.
	<i>2º intervalo</i> : roda de conversa.	EM13LP52	1 a 2 aulas
	<i>3º momento</i> : leitura individual dos capítulos 1 a 6 da parte 2.	EM13LGG602	Definir prazo a partir da realidade da turma.

	3º intervalo: leitura expressiva dos capítulos 1 a 6 da parte 2.	EM13LGG602	2 aulas
	4º momento: leitura individual dos capítulos 7 a 12 da parte 2.	EM13LGG602	Definir prazo a partir da realidade da turma.
	4º intervalo: leitura expressiva dos capítulos 7 a 12 da parte 2.	EM13LGG602	2 aulas
	5º momento: leitura coletiva dos capítulos 13 a 15 da parte 2 do romance.	EM13LGG602	1 aula
	5º intervalo: atividade de análise dos suspeitos.	EM13LGG103 EM13LP52	2 aulas
	6º momento: leitura coletiva do capítulo 1 da parte 3 do livro.	EM13LGG602	1 aula
	6º intervalo: roda de conversa.	EM13LP52	1 a 2 aulas
	7º momento: leitura individual dos capítulos 2 a 8 da parte 3 do livro.	EM13LGG602	2 aulas
	7º intervalo: atividade “Solucionando o caso”.	EM13LGG10 EM13LP52	2 aulas
	8º momento: leitura coletiva do último capítulo da obra.	EM13LGG602	1 aula
Interpretação	Momento interior da interpretação: roda de conversa.	EM13LGG103 EM13LP52 EM13LP53	2 aulas
	Momento exterior da interpretação: produção e divulgação de vídeos no <i>booktube</i> .	EM13LGG701 EM13LP15 EM13LP17 EM13LP45 EM13LP52 EM13LP53	4 a 6 aulas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a primeira etapa, a motivação, a qual se refere ao momento de preparar o educando para entrar na obra, sugere-se a utilização do *booktube*, tendo em vista que essa comunidade virtual: [...] se apresenta como ferramenta contemporânea para aplicação de projetos de incentivo à leitura e promoção de cultura. A função de mediador de leitura se faz clara ao notar as pontes criadas entre os livros e os leitores promovidas pelos *booktubers*” (CARPINTERO, 2019, p. 116). Assim, ao passo que se constata o potencial incentivador e mediador da leitura que essa comunidade virtual pode desempenhar, nota-

se que o *booktube* pode cumprir com maestria a função de motivar os alunos à leitura, tornando-se um instrumento significativo para essa fase da proposta.

Por conseguinte, para iniciar o trabalho com a obra *Assassinato no Expresso do Oriente*, são sugeridos três passos, sendo o primeiro a organização do espaço e dos recursos tecnológicos, dentro do ambiente escolar, a fim de promover a exibição, para os alunos, de vídeos do *booktube*. Por sua vez, para o segundo passo, sugere-se a exibição do vídeo ASSASSINATO NO EXPRESSO DO ORIENTE, de Agatha Christie (LIVRO 19), do canal literário Duda Menezes, antigo canal *Book Addict* (Figura 1). Nesse vídeo, a *booktuber* resenha a obra literária, apresentando o enredo, os personagens, bem como seu ponto de vista enquanto leitora.

Figura 1 - Resenha de *Assassinato no Expresso do Oriente*, publicada no canal Duda Menezes



Fonte: DUDA MENEZES, [s.d]³

Nessa conjuntura, assume-se que esse vídeo pode ser uma importante ferramenta para preparar o estudante para a leitura, uma vez, além de apresentar o romance, a *booktuber* também o analisa criticamente, recomendando a sua leitura. Além disso, na medida em que a produtora apresenta suas impressões pessoais sobre o livro lido, bem como uma avaliação positiva dele, acredita-se que o vídeo pode despertar o interesse de seus espectadores, no caso, os educandos, motivando-os à leitura, a fim de vivenciarem uma experiência positiva parecida com a da *booktuber*. Ademais, outros vídeos do *booktube* podem ser selecionados pelo docente, de acordo com suas preferências.

Por fim, o terceiro passo consiste em uma roda de conversa a respeito do(s) vídeo(s), na qual é importante dedicar uma atenção especial aos sentimentos que o(s) vídeo(s) possam ter despertado nos estudantes, pedindo que compartilhem se, de fato, se sentiram motivados a ler a obra em questão. Além disso, deve-se solicitar que os educandos discutam o que esperam da leitura, se imaginam que irão gostar ou não do livro, se apreciam o gênero romance policial, se já leram outras obras desse gênero, se já

³ DUDA MENEZES. **Assassinato no Expresso do Oriente, de Agatha Christie (LIVRO 19)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQXiL7yJ8LU&t=327s>. Acesso em: 13 out. 2022.

conheciam a autora, dentre outras questões que o professor julgar pertinentes, dando margem, desse modo, para a passagem ao próximo estágio da proposta, a introdução.

Acerca da etapa da introdução, sugere-se dividi-la em três passos, sendo que o primeiro deve ser voltado à apresentação da autora da obra, de maneira que, para tanto, sugere-se a exibição do vídeo *A vida de Agatha Christie, a rainha do mistério*, do canal *Nerdologia*. Apesar de não fazer parte da comunidade *booktube*, esse vídeo é bastante objetivo e completo, mostrando-se adequado para introduzir os estudantes à obra de Christie, sem se prolongar muito nessa etapa, como sugerido por Cosson (2021). Ademais, recomenda-se a exibição do vídeo *AGATHA CHRISTIE: POR ONDE COMEÇAR A LER?*, também do canal *Duda Menezes*, no qual a *booktuber* indica os livros mais adequados para se começar a ler a vasta obra de Christie, estando, dentre as sugestões da produtora, o romance *Assassinato no Expresso do Oriente*.

Já o segundo passo da introdução refere-se à apresentação da obra, na qual é relevante focar a exposição física do romance, de maneira que o professor leve à sala de aula distintas edições dele, de variadas editoras, exibindo-as com detalhes aos alunos. Além disso, conforme recomendado por Cosson (2021), é necessário que o docente estabeleça um diálogo com os educandos a respeito dos elementos paratextuais que compõem o livro, buscando proporcionar uma imersão completa à obra, levantando hipóteses sobre o desenvolvimento do texto. Nesse passo, é indispensável que os estudantes tenham um contato direto com a obra, podendo manipular as diferentes edições selecionadas pelo professor, a fim de que consigam estreitar os laços iniciados na etapa de motivação, bem como concretizar suas primeiras impressões do livro e formular suas próprias hipóteses acerca do que esperam encontrar na leitura.

Após a apresentação da autora e da obra, faz-se relevante reservar um tempo para que os alunos socializem suas primeiras impressões acerca do romance a ser lido, sendo este o terceiro passo da etapa de introdução. Nessa conjuntura, é importante que tais impressões considerem as informações que obtiveram sobre a autora e o livro em si a partir dos vídeos e da análise dos elementos paratextuais, bem como suas expectativas para a leitura, culminando em um momento de trocas, o qual poderá contribuir para a consolidação da turma como uma comunidade de leitores ao final da proposta.

Concluída a introdução, chega-se à terceira etapa da proposta, a leitura. Nessa conjuntura, Cosson (2021) evidencia a indispensabilidade da realização, por parte do professor, de um acompanhamento, o qual se mostra essencial para se alcançar o letramento literário, uma vez que serve de base para que o docente possa constatar as dificuldades dos estudantes para, então, buscar caminhos a fim de solucioná-las. Pensando nisso, propõe-se que a leitura de *Assassinato no Expresso do Oriente* seja dividida em oito momentos distintos, os quais serão intercalados com intervalos da leitura, que servem “como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura” (COSSON, 2021, p. 64). Assim, a partir das atividades desenvolvidas nesses intervalos, o professor pode reconhecer as dificuldades dos alunos e agir a fim de auxiliá-los a superá-las para compreender verdadeiramente o texto lido. A seguir, apresenta-se a divisão da leitura em oito momentos, bem como os intervalos para tais. Nesse prisma, cabe salientar que o romance é dividido em três partes, sendo a primeira parte composta por oito capítulos, a segunda por quinze capítulos e a terceira por nove capítulos.

Para o primeiro momento de leitura, sugere-se a leitura coletiva dos capítulos 1 a 5 da primeira parte da obra literária, denominada de *Os fatos*, de maneira que o professor realize a leitura de tais capítulos em voz alta para a turma, a fim de introduzi-los ao enredo da narrativa. Já para o primeiro intervalo de leitura, sugere-se que, logo após essa leitura inicial coletiva, o professor inicie uma roda de conversa acerca das primeiras impressões dos educandos sobre a narrativa, solicitando que os alunos compartilhem o que sentiram a partir deste primeiro contato com a obra.

Para concluir a primeira parte do livro, recomenda-se, como segundo momento de leitura, que os alunos façam a leitura individual, mas dentro do espaço escolar, a fim de que experienciem a leitura pessoalmente, e que, se necessário, tenham o suporte do professor. Já para o segundo intervalo de leitura, propõe-se uma nova roda de conversa, na qual os alunos possam dividir com seus colegas o que sentiram ao experienciar o texto de forma direta. Assim, o docente pode pedir que comecem a verificar e questionar as hipóteses levantadas no primeiro intervalo para, então, formularem novas.

No terceiro momento, inicia-se a leitura da segunda parte do livro, chamada de *Os depoimentos*, em que o protagonista, o detetive Poirot, colhe os depoimentos de todos os suspeitos. Propõe-se, então, que seja feita a leitura dos seis primeiros capítulos desta parte, de forma individual e em casa, a fim de que os estudantes vivenciem também a experiência de leitura fora do espaço escolar, contribuindo-se, assim, para o desenvolvimento do hábito de leitura extraescolar. Já no terceiro intervalo, sugere-se que os alunos leiam novamente os seis primeiros capítulos da parte dois do livro, no entanto, sendo realizada a leitura expressiva desses. Dessa maneira, recomenda-se que os educandos sejam divididos em duplas - sendo um o detetive e um, o suspeito - para dramatizar os capítulos referentes aos seis primeiros depoimentos. Espera-se, com isso, proporcionar um momento de descontração entre os alunos, além de reforçar a compreensão do trecho focalizado.

No quarto momento, propõe-se que seja feita a leitura individual e em casa dos próximos seis capítulos (7-12) desta parte, concluindo os depoimentos dos suspeitos. Assim, será propiciado mais um momento de leitura fora do ambiente escolar, almejando impulsionar o hábito leitor para fora dos muros da escola. Já para o quarto intervalo, após a leitura individual e em casa dos capítulos 7 a 12, propõe-se a leitura expressiva destes, em sala de aula e em duplas, seguindo a mesma proposta do intervalo anterior, a fim de concluir os capítulos relativos aos depoimentos dos suspeitos do crime.

Para o quinto momento, sugere-se que seja realizada a leitura coletiva dos capítulos 13 a 15 da parte 2 do romance, nos quais são apresentados um sumário dos depoimentos dos passageiros e os inquéritos da arma e da bagagem dos passageiros. Nessa perspectiva, é importante que a leitura deste trecho seja realizada de forma coletiva, a fim de colaborar para a compreensão dessa passagem, a qual se mostra significativa para a resolução do crime. Já para o quinto intervalo, propõe-se que o professor separe a turma em duplas ou trios para que delinuem o perfil de cada suspeito, indicando nacionalidade, leito, classe no vagão, possível motivação, álibi, possíveis evidências contra ou circunstâncias suspeitas. Posteriormente, é interessante que compartilhem as conclusões construídas.

Para o sexto momento, sugere-se a leitura coletiva do capítulo 1 da terceira parte do livro, no qual a autora apresenta justamente as questões discutidas no intervalo anterior. Nessa ótica, sugere-se a modalidade coletiva de leitura por se tratar de um momento de confirmação das suposições levantadas pelos estudantes. Já para o sexto intervalo, propõe-se a realização de uma roda de conversa entre os alunos, para que dialoguem sobre as hipóteses que construíram, destacando se essas foram confirmadas ou refutadas a partir da leitura.

Para o sétimo momento, recomenda-se que a leitura dos capítulos 2 a 8 desta terceira parte do livro seja realizada de forma individual, mas dentro do espaço escolar, sendo estes os capítulos que precedem a solução do caso por parte do detetive. Já para o sétimo intervalo, propõe-se que o docente reúna os alunos em sala de aula para uma atividade na qual, em duplas ou trios, tentarão solucionar o caso, compartilhando com os demais educandos as conclusões a que chegaram, o qual culminará em uma ocasião de troca e compartilhamento de pensamentos e impressões acerca do texto lido. Por fim, para concluir a leitura da obra, recomenda-se, para o oitavo momento, a leitura coletiva do último capítulo - o 9 - da terceira parte do romance, no qual é exposta a solução do caso e o desfecho da narrativa. Nesse sentido, a opção pela leitura coletiva justifica-se uma vez que esse constitui o momento de encerramento da leitura, sendo pertinente envolver toda a turma.

Concluída a leitura, deve-se dar início à quarta etapa da proposta, isto é, a interpretação, a qual, segundo Cosson (2021), é composta pelos momentos interior e exterior. Diante disso, propõe-se que seja realizada uma roda de conversa com a turma como forma de contemplar a fase interior da interpretação. Desse modo, o professor, mediante todo o percurso de leitura vivenciado com seus educandos, bem como a partir do acompanhamento realizado, sobretudo por meio dos intervalos de leitura, pode convidar os alunos a compartilharem aquilo que conseguiram apreender e compreender a respeito da obra depois de concluir a leitura. Assim, possibilitando um momento de troca de entendimentos que pode contribuir para uma maior compreensão da obra para todos os envolvidos, além de constituir um primeiro passo para a construção de uma comunidade de leitores.

Por sua vez, para o momento exterior recomenda-se que o docente proponha aos alunos a produção de resenhas no formato de vídeo sobre a obra lida para serem postados no *booktube*, sendo, além de uma forma de registro da interpretação, um modo de ampliar o compartilhamento desta para além dos muros da escola, acentuando-se, então, seu potencial de formador de uma comunidade de leitores. Para tanto, mostra-se importante que o docente exiba, mais uma vez, aos alunos, um vídeo do *booktube*, a fim de que se lembrem de suas características principais. Além disso, é imprescindível que o professor ressalte aos estudantes os principais elementos que compõem o gênero *booktube*.

Portanto, após exibir o vídeo e discutir com os estudantes os principais elementos que caracterizam o gênero *booktube*, faz-se relevante que o docente reserve os recursos tecnológicos necessários, como smartphones, câmeras e computadores para gravação, edição e publicação do vídeo, bem como que dedique um tempo específico para esse trabalho, auxiliando os educandos ao longo de todo o processo. Nessa conjuntura, uma parceria com um professor de informática, por exemplo, pode ser de grande valia para

amparar os educandos. Depois de finalizada a gravação dos vídeos, o professor deve orientar os alunos a postarem suas produções no YouTube, tornando-se, assim, parte ativa da comunidade *booktube*. Além disso, uma proposta interessante é promover uma sessão de exibição dos vídeos produzidos para a comunidade escolar, contribuindo para ampliar o alcance dessa atividade, o que, conseqüentemente, pode colaborar para o fomento à leitura, despertando o interesse de outros sujeitos para conhecer a obra literária em questão e, ainda, para o estabelecimento e consolidação de uma comunidade de leitores, assim como proposto por Cosson (2021).

A respeito da avaliação ao final do processo de leitura experienciado a partir desta proposta didática, é imprescindível ter clara a necessidade de que “o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. [...] O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas - a comunidade de leitores” (COSSON, 2021, p. 113). Assim sendo, propõe-se, neste trabalho, pensar a avaliação em uma perspectiva processual, considerando todo o andamento da leitura e desenvolvimento da proposta, levando-se em conta o engajamento do aluno e sua participação nas rodas de conversa e nas atividades desenvolvidas nos intervalos de leitura. Ademais, deve-se ter como foco sempre a interpretação dos estudantes a respeito da obra e sua experiência de leitura, buscando encontrar suas dificuldades a fim de ajudá-los a superá-las. Por fim, o professor pode abranger, na avaliação, os vídeos produzidos ao final da proposta e publicados no *booktube*, constituindo ainda uma forma de valorização do trabalho dos discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscou-se oferecer subsídios, na forma de proposta didática, tomando como base a Sequência básica, de Cosson (2021), a fim de exemplificar uma maneira de como o professor de Língua Portuguesa e/ou Literatura pode trabalhar, de forma concreta, com o *booktube*, utilizando-o como uma ferramenta para promover o letramento literário e a formação de leitores no Ensino Médio. Nesse sentido, a partir do estudo realizado para a construção da proposta didática, percebeu-se que a utilização do *booktube*, aliada a uma mediação pedagógica bem estruturada, pode contribuir para oportunizar um momento de fruição literária e construção de sentidos a partir do texto literário, bem como o aprimoramento da competência leitora de alunos do Ensino Médio. Desse modo, podendo colaborar efetivamente para o desenvolvimento do letramento literário, além de contribuir significativamente para a formação de leitores.

Além disso, a utilização do *booktube* no ensino de literatura mostra-se como um caminho plausível para a inclusão dos multiletramentos no trabalho com a leitura de textos literários, tornando-se possível propiciar ao educando a capacidade de construir sentidos no mundo e ler criticamente a sociedade, características essas que permeiam o letramento literário. Assim, além de aproximar o ensino da realidade dos alunos ao utilizar uma ferramenta do universo das TDICs, a proposta didática construída exemplifica uma forma de como aliar o trabalho com os multiletramentos ao letramento literário, contribuindo, dessa maneira, para a formação de leitores críticos e proficientes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Trad. Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CAMARGO, A. B.; CHIARETO, J. O *Booktube* e a venda de livros. **Revista Linceu On-line**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 130-147, jan./jun. 2016. Disponível em: https://liceu.fecap.br/LICEU_ON-LINE/article/view/1739. Acesso em: 14 set. 2022.

CARPINTÉRO, A. C. B. **Caminhos da literatura na internet**: o *booktube* e a partilha de experiências de leitura. 2019. 132p. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Departamento de Letras, 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: 15 set. 2022.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CHRISTIE, A. **Assassinato no Expresso do Oriente**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2020.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

DUDA MENEZES. **Assassinato no Expresso do Oriente, de Agatha Christie (LIVRO 19)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQXiL7yJ8LU&t=327s>. Acesso em: 13 out. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Trad.: Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021, p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503>. Acesso em: 22 mar. 2022.

JEFFMAN, T. M. W. **Booktubers**: Performances e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade booktube. 2017. 393p. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6337>. Acesso em: 18 set. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, D. R. dos; VALÊNIA, A. O *booktube* e a formação de sujeitos-leitores. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 33, n. 2, p.8-25, 2019. Disponível em:

<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cesRevista/article/view/2276>. Acesso em: 19 set. 2022.

SILVA, R. P. A. BookTube: Livros e Leitura em Vlogs no YouTube. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais...**

São Paulo: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016, p. 1-15. Disponível em:

<https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1079-1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

SILVA, V. V. de O. **Booktube**: a resenha literária como estratégia para o letramento literário. 2019. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de 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: 20 set. 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

TANZI NETO, A. *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. *In:* ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.