

ARTIGO

Os novos (multi)letramentos como ferramenta para o fomento literário: uma proposta de atividade usando o *booktube* nas aulas de espanhol como língua estrangeira

The new (multi) literacies as a tool for literary promotion: an activity proposal using the booktube in Spanish classes as a foreign language

Renata Chaves Lopes  

chaves.lopes@aluno.uece.br

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Camila Miranda Machado  

camilamiranda_m@hotmail.com

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Cleudene de Oliveira Aragão  

cleudene.aragao@uece.br

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar uma atividade que envolve textos literários em língua espanhola e o *booktube*. Essa atividade foi desenvolvida pelos pesquisadores deste presente estudo a fim de fomentar o letramento literário dos alunos do ensino médio de uma escola pública em tempo integral em Fortaleza. Para isso, apoiamos-nos em autores como: Kleiman (2002), Soares (2009), Cosson (2014), Albaladejo García (2007), Mendoza (2002, 2004, 2007), Grupo Nova Londres (1996), Rojo (2012), Pinheiro (2016), dentre outros. Utilizamos como metodologia uma sequência didática proposta por Acquaroni (2007), que envolve pré-leitura, leitura e pós-leitura, e utilizamos os componentes da competência literária propostos por Mendoza (2004) para a análise da atividade. Os resultados apontam que os alunos apresentaram alguns indícios do desenvolvimento de competência literária e tiveram oportunidade de se apropriar do texto literário inserido em uma prática social contextualizada.

Palavras-chave

Letramento Literário; Multiletramento; Booktube; Língua Espanhola.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar una actividad que involucra textos literarios en lengua española y el *booktube*. Esta actividad fue desarrollada por los investigadores en este estudio con el fin de fomentar el letramento literario de los estudiantes de secundaria de una

Linguagem em Foco


Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 29/07/2020

Aprovação do trabalho: 25/08/2020

Publicação do trabalho: 25/09/2020

 10.46230/2674-8266-12-4028

COMO CITAR

LOPES, Renata Chaves; MACHADO, Camila Miranda; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Os novos (multi)letramentos como ferramenta para o fomento literário: uma proposta de atividade usando o *booktube* nas aulas de espanhol como língua estrangeira. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 90 -108. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4028>.

Distribuído sob



escola pública de tempo integral em Fortaleza. Para isso, utilizamos autores como: Kleiman (2002), Soares (2009), Cossou (2014), Albaladejo García (2007), Mendoza (2002, 2004, 2007), Grupo Nova Londres (1996), Rojo (2012), Pinheiro (2016), entre outros. Utilizamos como metodologia uma sequência didática proposta por Acquaroni (2007), que implica leitura prévia, leitura e leitura posterior e utilizamos os componentes da competência literária propostos por Mendoza (2004) para a análise da atividade. Os resultados apontam que os estudantes mostraram certa evidência do desenvolvimento da competência literária e tiveram a oportunidade de apropriarem-se do texto literário inserido em uma prática social contextualizada.

Palavras-clave

Alfabetização literária; Multiliteracidades; Booktube; Língua Espanhola.

Introdução

A escola, além de ser um lugar de ensino e de aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, é também o lugar de formação do sujeito social. Para a constituição desse ser, é necessário formar indivíduos letrados, capazes de atuar em todas as esferas culturais presentes em uma comunidade linguística. Autoras como Kleiman (2002) e Soares (2009) definem que o letramento é o uso da leitura e da escrita como práticas sociais, que deve ser contínuo e capacitar os indivíduos a participar plenamente em suas comunidades em geral. Os mesmos autores ressaltam que, tendo em vista que as práticas sociais, nas quais um sujeito está imerso, são inúmeras, não é correto tratar de letramento, mas, sim, de letramentos.

Rojo (2012) também chama a atenção para o conceito dos multiletramentos, vinculado à teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, que se relaciona à multiplicidade cultural presente em nossa sociedade e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. Essa pedagogia se fundamenta na necessidade de incluir diferentes culturas, locais e globais, já presentes na sala de aula, e as novas ferramentas vinculadas às Tecnologias Digitais da Informação (TDICs), que “acarretam novos letramentos de caráter multimodal ou multissemióticos” (ROJO, 2012, p. 13). Dessa forma, embasando-se nessas duas premissas, o GNL (Grupo Nova Londres) “defende um ensino voltado para projetos que considerem essa diversidade e deem visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (PINHEIRO, 2016, p. 526).

Acreditamos, então, que essas nuances no que se refere ao letramento e aos multiletramentos devem ser levadas à escola. Dessa forma, no nosso presente estudo, temos o objetivo de analisar uma atividade elaborada por nós, que foi aplicada nas aulas de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE), envolvendo textos lite-

rários e o *booktube*¹, um gênero próprio do meio digital, como acesso ao fomento do letramento literário, para isso, como categoria de análise das atividades realizadas pelos alunos, utilizamos os componentes de Competência Literária proposta por Mendoza (2004). Esses componentes são indícios que nos nortearam para fomento do letramento literário na aplicação dessa atividade.

Um das principais agenciadoras do letramento literário é a escola, no entanto, esse processo de concretização encontra uma série de dificuldades, pois o texto literário, muitas vezes, é levado apenas em fragmentos restritos ao livro didático e seu uso limita-se à comprovação de períodos literários e aos aspectos historicistas com características cronológicas das escolas literárias (COSSON, 2014).

No contexto da língua estrangeira, Mendoza (2002) destaca, ainda, que os textos literários (TLs) possuem características importantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, são uma ferramenta de grande valia para o professor, um recurso motivador e estimulante que pode facilitar a compreensão dos aprendizes, mas, acima de tudo, congregam a possibilidade de desenvolver o conhecimento linguístico aliado ao desenvolvimento do conhecimento cultural, o que possibilita ao aprendiz enxergar além da língua e entender melhor os cidadãos que fazem uso dela. No entanto, Aragão (2006) e Santos (2004) observaram que o trabalho com o texto literário parece encontrar ainda resistência entre alunos e professores ao ser utilizado como ferramenta no ensino de línguas. Diante dessa dificuldade, percebemos que o texto literário pode e deve aliar-se a novas mídias como meio propulsor do letramento literário escolar. O *booktube* é um desses exemplos de novas mídias que abraça o texto literário e que utiliza mais de uma semiose para a sua realização e, apesar de não apresentar um discurso canônico e não ser gênero típico da esfera escolar, pode ser uma ótima ferramenta de motivação para o ensino da Literatura.

Assim, organizamos este artigo da seguinte maneira: Introdução; Pedagogia dos multiletramentos; novos letramentos e *booktube*; Letramento literário e o ensino de língua estrangeira; Metodologia; Discussão e análise e, por fim, as Considerações finais.

¹ O *booktube* consiste em canais sobre obras literárias hospedados na plataforma do *YouTube*. As pessoas produtoras desses canais são conhecidas como *booktubers*, costumam utilizar uma linguagem simples e acessível, fazem e postam vídeos com dicas, resenhas e comentários sobre obras literárias, contando a história e, por vezes, dando *spoilers*, conseguindo, dessa forma, agregar comunidades inteiras de leitura.

1. Pedagogia dos multiletramentos, novos letramentos e *booktube*

Novos gêneros, como o *booktube*, tanto fazem parte do universo de alguns jovens leitores, como também são recomendados, pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), que façam parte do currículo das escolas. Segundo a BNCC (2018), esses novos gêneros devem ser vivenciados nas instituições de ensino de modo que possam possibilitar a esses jovens estudantes utilizá-los de forma significativa e crítica. Para isso, novos conhecimentos, novas práticas, ou seja, novos letramentos, precisam ser incorporados à escola.

O conceito dos novos letramentos está diretamente vinculado à noção da pedagogia dos multiletramentos, idealizado pelo Grupo de Nova Londres (dora-vante GNL), que tem como um dos princípios evidenciar modos de representação muito mais amplos do que a linguagem por si só, pura, sistematizada e descontextualizada de eventos e prática letradas. Para os ideais lançados no manifesto pelo GNL, a linguagem, em situação real de uso, é diferenciada de acordo com a cultura e o contexto no qual está inserida e, logo, possui efeitos sociais cognitivos e culturais específicos. A pedagogia dos multiletramentos se apoiou em duas premissas para justificar a sua teoria: a primeira, é a multiplicidade da cultura e, conseqüentemente, das linguagens tanto em âmbito global quanto local; a segunda, diz respeito à associação entre essa diversidade linguística e tecnologias multimídias que prevê a crescente multiplicidade de construção de significado, em que o textual está integrado ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc.

Nessa última vertente, ressalta a importância de entendermos como a linguagem é processada nos meios de comunicação, multimídia e hipermídia eletrônica, pois as constantes reelaborações das mídias influem e remodelam o tempo todo a forma que utilizamos a língua, pelo fato de que, se “[...] as tecnologias de sentido estão mudando rapidamente, não pode haver uma série de padrões ou habilidades que constituem as extremidades do aprendizado de letramento²” (GNL, 1996, p. 64). Dessa forma, essas constantes mudanças não devem ser alheias ao ambiente escolar, logo, não faz sentido que os currículos escolares se resumam às regras sistematizadas da língua, muitas vezes regras que são ilustradas pelas gramáticas normativas ou pelos clássicos literários. Acreditamos que as instituições de ensino devem proporcionar aos estudantes experimentarem as diversas possibilidades que a língua pode assumir, aliando, nessas possibilidades, a diversidade local e a conectividade global.

2 [...] when meaning technologies are changing rapidly, there cannot be a series of patterns or skills that constitute the extremes of literacy learning (GNL, 1996, p. 64, tradução nossa).

Logo, novas práticas de leitura e de escrita que envolvem tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes na cultura juvenil como, por exemplo, a participação de grupos por afinidades em salas de bate-papo, os games, as diversas plataformas como as que são repositórios de ficção de fãs (*fan-fiction*) e as de *vlogs literários*³, os *booktubes*, e essas novas práticas ainda precisam estar mais presentes no cotidiano escolar. Lopes (2012) chama a atenção para o desequilíbrio tecnológico que se traduz pelo distanciamento do cotidiano jovem/aprendiz que vive as práticas sociais dos novos letramentos possibilitadas pela tecnologia atual, sobretudo nas telas dos computadores ou dos *smartphones*, mas costuma restringir-se, na escola, a apenas a cultura dos letramentos tradicionais. Esse usuário/estudante já transita há algum tempo pelo espaço da web 2.0, que concede uma maior interação entre os usuários, permitindo-os produzirem conteúdos em postagens e publicações em redes sociais, como *facebook*, *instagram* e *youtube*.

São produzidos *vlogs* sobre diversos assuntos, inclusive sobre resenhas de livros. Os produtores de *vlogs* geralmente são chamados de *youtuber*, e aqueles que produzem vídeos sobre livros recebem o nome de *booktuber*, nome que veio da junção de *book* (livro em inglês) com a abreviação de *YouTube*. Os *booktubers* geralmente são leitores experientes que compartilham sinopses, resenhas e gostos pessoais sobre livros. O nicho de público desses vídeos varia de um *booktuber* para outro, geralmente cada *booktube* se adequa de acordo com a idade e o interesse do público, diferenciando-se no modo em que organiza o discurso, a postura, o tom de voz, gestos e aparência. No caso desta pesquisa, chamamos a atenção dos nossos alunos para esses pontos, que consideramos essenciais para a construção de um *booktube* e foram exemplificados por meio de dois vídeos.

O primeiro vídeo é uma resenha de três obras de Jonh Green, do canal da escritora Bel Rodrigues⁴, autora dos livros *13 segundos* e *Amor nos tempos de #likes*. Nesse *booktube*, por se tratar de uma literatura para jovens e adolescentes, a postura da *booktuber* condiz com o interesse do público, pelo uso de algumas gírias, típicas do universo mais jovem, a entonação da voz mais acelerada, a aparência da *booktuber* bem despojada e jovial, além da apresentação do vídeo não linear com falhas propositais para deixar o diálogo bem mais leve. Enquanto que o segundo vídeo, assinado por Duda Menezes⁵, refere-se à obra *O Amor de uma*

3 Os *vlogs*, que são um tipo de blogs em que os conteúdos predominantemente são vídeos, fazem parte dessas postagens produzidas pelos usuários.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=XH3A0NrZ01o>

5 <https://www.youtube.com/watch?v=V83HSyvsg0s>

Boa Mulher, da autora Alice Munro, ganhadora do nobel de Literatura de 2013, destinado prioritariamente ao público adulto. Nesse vídeo a *booktuber* faz pouco uso de gírias, a sua linguagem comedida também combina com sua aparência e seu vídeo é mais linear. As características comum aos dois *booktubes* são semelhantes a outros, que são o cenário recheado de livros e o convite para a interação do público, geralmente feito por *likes* e *deslikes*.

Cada *booktuber* participa e agrega comunidades leitoras à medida que são referências para a formação de hábitos de leitura, uma vez que conquistam esses novos leitores de forma descontraída e contextualizada com situações cotidianas juvenis, diferentemente da forma pedagógica, por vezes impositiva, em que a literatura costuma chegar ao jovem aprendiz. A seguir, explanaremos sobre a presença da literatura no ensino de línguas estrangeiras.

2. Letramento literário e o ensino de língua estrangeira

A presença do texto literário (TL) no ensino de línguas possui uma trajetória que inclui momentos de valorização e de relevância, como também de rechaço. Atualmente, muitos estudiosos defendem o uso do TL no ensino de línguas por suas muitas funcionalidades. Para Acquaroni (2007), o trabalho com TL proporciona aos aprendizes o contato com aspectos culturais que são essenciais para a interação com a cultura dos nativos da língua meta, em suas palavras:

A necessidade de familiarizar os aprendizes de LE/L2 com nossas manifestações artísticas em geral e com nossa literatura em particular para proporcionar-lhes os aspectos culturais chaves necessários que facilitem suas interações com falantes nativos e aumentar assim seu grau de interação social (ACQUARONI, 2007, p. 15)⁶.

Mendoza (2007) afirma que o TL é um excelente recurso para a aula de língua estrangeira (LE), pois, quando devidamente utilizado, é altamente formativo para a ampliação e o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas. Ainda sobre a potencialidade do TL, o autor afirma:

Todo texto literário é um documento linguístico e também estético. Em todos os casos, estes textos contêm referências linguísticas e estilísticas, mostras de uso e exemplos de situações e atos comunicativos, acompanhados de expoentes pragmáticos. O uso literário de uma língua só acentua ou destaca as possibilidades

6 La necesidad de familiarizar a los aprendices de LE/L2 con nuestras manifestaciones artísticas en general y con nuestra literatura en particular para proporcionarles las claves culturales necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos y aumentar así su grado de integración social (ACQUARONI, 2007, p. 15, tradução nossa).

expressivas e formais do sistema de língua (MENDOZA, 2007, p. 01).⁷

O TL tem ainda o potencial de envolver o leitor, uma vez que ao entrar em contato com o texto, o leitor pode se sentir atraído pela história e se identificar com o que as personagens pensam e sentem, dessa forma, os aspectos formais do sistema linguístico ficam em segundo plano e o conteúdo da história passa a ser o centro da atenção para o leitor. Como vantagem, os alunos entram em contato com o léxico, expressões e estruturas sintáticas diferentes que passam a formar parte de sua esfera linguística de uma forma inconsciente. Ainda de acordo com Mendoza (2007), o uso de materiais literários remete à leitura, habilidade que estará em constante atividade para dar acesso ao desenvolvimento de diversos tipos de conhecimentos e de inferências de ordem linguística, comunicativa, pragmática, enciclopédica, cultural etc.

Sob esse olhar de reconhecimento da importância da literatura, Souza e Cosson (2009) afirmam que este é uma expansão do uso do termo letramentos, sendo, dessa forma, um dos usos sociais da escrita. Para os autores, o letramento literário difere dos outros tipos de letramentos, já que a literatura possui um lugar único com relação à linguagem, e além de proporcionar a inserção no mundo da escrita, conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Dessa forma, podemos considerar a definição de letramento literário, como, “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 103). Entendemos que apropriar-se da literatura é bem mais que uma habilidade pronta e acabada, “mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON 2009, p. 103).

Destacamos ainda que um ponto bastante importante para o fomento do letramento literário é o desenvolvimento da competência literária, que, segundo Mendoza (2004), é construída “[...] com a progressiva acumulação de conhecimentos, entre outros fatores, pelo sucessivo enriquecimento de outras competências ativadas pelo intertexto leitor⁸” (MENDOZA, 2004, p. 137). Segundo o pesquisador, a competência literária permite ao leitor reconhecer, identificar, di-

7 Todo texto literario es un documento lingüístico y, además, estético. En todos los casos, estos textos contienen referencias lingüísticas y estilísticas, muestras de uso y ejemplos de situaciones y actos comunicativos, acompañados de exponentes pragmáticos. El uso literario de la lengua sólo acentúa o destaca las posibilidades expresivas y formales del sistema de lengua (MENDOZA, 2007, p. 01, tradução nossa).

8 [...] con la acumulación progresiva de conocimiento, entre otros factores, por el enriquecimiento sucesivo de otras competencias activadas por el intertexto del lector (MENDOZA, 2004, p. 137, tradução nossa).

ferenciar produções com características estético-literárias. No entanto, Mendoza (2004) enfatiza que essas ações permitem ao leitor apenas reconhecer o texto literário, e não defini-lo, pois ainda há muitas discussões teóricas no que diz respeito à definição da Literatura.

Jones (2010) reforça a ideia de Mendoza (2004), ao afirmar que o desenvolvimento da competência literária consiste fundamentalmente na capacidade do leitor de compreender a diferença entre literal do literário. Para a autora, adquirir a competência literária ajuda o leitor a definir características, elementos, condições e convenções que permitem identificar uma produção linguística com marca de tom poético, “[...] isto implica para o sujeito conhecer os fatores que fazem as palavras, sons, estruturas, significados, etc., adquirem uma dimensão adicional”⁹ (JONES, 2010, p. 31). A pesquisadora ressalta também que muitos discursos presentes em variados gêneros, como o publicitário, jornalístico, podem apresentar essa marca literária, portanto é importante que o leitor tenha a competência de identificar gêneros, reconhecer estratégias, manipular conhecimentos extraliterários para a compreensão satisfatória de um texto.

Mendoza (2004) destaca alguns componentes que constituem a formação da competência literária do leitor:

Quadro 1- Componentes da Competência Literária

Componente 1	Saberes linguísticos, textuais e discursivos para a decodificação: reconhecimento de unidades menores (fonemas e ortografia, palavras e significados conotativos, denotativos ...) que intervêm no reconhecimento e na inter-relação dos componentes gramaticais, léxicos-semânticos.
Componente 2	Saberes pragmáticos para reconstruir a situação enunciativa apresentada no texto, que permite a identificação de indícios, de chaves, de estímulos e orientações, etc., oferecidos pelo texto.
Componente 3	Conhecimentos de uso literário, de estruturas retóricas e saberes metaliterários (convenções sobre o discurso literário, os gêneros, recursos poéticos...).

9 [...] esto implica que el sujeto conozca los factores que hacen que las palabras, sonidos, estructuras, significados, etc., adquieran una dimensión adicional (JONES, 2010, p.31, tradução nossa).

Componente 4	Saberes intertextuais, que se referem à correlação que o texto literário mantém entre si. Estes saberes permitem: a) identificar as alusões, as referências, a copresença de outros textos ou outros autores; b) apreciar a função estética de escrever a literatura sobre a literatura; e c) valorizar os efeitos desses recursos.
Componente 5	Saberes semióticos para organizar a compreensão definitiva do texto.
Componente 6	Domínios relativos a estratégias de interagir com o texto e poder relacionar todos os pontos anteriores.
Componente 7	Os conhecimentos referidos ao saber cultural-enciclopédico, composto por códigos culturais extensos (símbolos, figuras e relatos mitológicos, fórmulas literárias, alusões a outros lugares comuns aos que toda cultura alude para a sua transmissão e implicação).
Componente 8	Os conhecimentos referidos a modalidades do discurso (programas discursivos, gêneros, peculiaridades textuais literárias...).
Componente 9	O domínio das habilidades leitoras, porque na formação da competência literária, a funcionalidade da leitura é a base sobre a qual se constrói.
Componente 10	Os saberes estratégicos: desde a ativação de diversas lógicas (o fantástico, o verossímil, o fictício, o real etc.), que são necessários para ler diversos tipos de textos, até os específicos de decodificação, passando por mais complexas interação e cooperação receptora.

Fonte: adaptado de Mendoza (2004)

Acreditamos que esses componentes podem ser ativados através de atividades de leitura com o uso dos TLs. Acquaroni (2007) estabelece uma sequência didática que poderá auxiliar os professores no uso desses textos. Para a autora, são três as etapas dessa sequência didática, a saber: (i) pré-leitura, (ii) leitura, (iii) pós-leitura. A autora as denomina como: etapa de contextualização, preparação ou enquadre (*framing*); etapa de descobrimento e compreensão (*focusing*) e etapa de expansão (*diverging*). Na etapa de contextualização, preparação ou enquadre, é importante que o aluno se aproxime do tema ou assunto do texto,

exponha seu posicionamento e coloque em evidência seu imaginário pessoal, mas sem abordar o texto direta ou conscientemente. São sequências dessa etapa ativar os conhecimentos prévios (linguísticos e/ou socioculturais dos estudantes); proporcionar informações importante pertinentes para a compreensão do texto; incentivar o posicionamento cultural e/ou pessoal do aprendiz.

A etapa de descobrimento e compreensão tem como objetivo geral guiar ou acompanhar o estudante no processo de descobrimento, compreensão e interpretação do texto. Para isso, é importante que o professor proporcione aos alunos tarefas significativas à medida que eles avancem na leitura, com a intenção de atingir distintas zonas ou aspectos (temáticos, linguísticos, culturais, estéticos etc.). São muitas as atividades que podem ser realizadas durante essa etapa, como aplicar ou reconhecer, durante a leitura, algo já tratado/explicado na etapa anterior; localizar vocábulos durante a leitura; relacionar partes do texto com outros textos/frases; avaliar o grau de compreensão; organizar as informações inferidas no texto; predizer, a partir do que já foi lido, como vai terminar a história; aprender/refletir sobre aspectos do texto; extrair fragmentos/informações para discutir ou ampliar as discussões na aula; ativar outra língua e contextualizar o que está lendo.

A última etapa, a de expansão, deve ser um momento de recapitulação. O objetivo central dessa etapa é, uma vez compreendido o texto, planejar atividades alternativas de reforço, ampliação ou consolidação e busca de outros marcos situacionais ou contextos de comunicação em que se pode empregar vocabulário ou estruturas do texto que foram objeto de aprendizagem. É importante que nessa etapa sejam desenvolvidas também as destrezas oral, escrita e auditiva. Na seção a seguir, que se refere à Metodologia, explicitaremos de forma detalhada o caminho desenvolvido no processo de feitura dessas atividades.

3. Metodologia

Tratando do contexto para aplicação desta investigação, escolhemos uma turma de Espanhol/Língua Estrangeira em uma escola pública em tempo integral de ensino médio na cidade de Fortaleza, Ceará, durante o primeiro semestre de 2020. As atividades foram realizadas em três aulas de espanhol, com duração de duas horas cada. Os participantes eram alunos regularmente matriculados na disciplina e pertenciam ao terceiro ano do ensino médio¹⁰.

Para a realização das atividades selecionamos sete microcontos de varia-

10 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): 3.900.416 (número do parecer).

dos temas e autores. A seleção dos contos foi feita pelos critérios estabelecidos por Albaladejo García (2007) para o uso dos textos literários, a saber: a) os textos devem ser acessíveis, ou seja, apropriados ao nível do aluno; b) significativos e motivadores, sendo o interesse dos alunos levado em conta; c) integrar várias destrezas; d) oferecer múltiplas formas de ser explorado; e) contemplar implicações socioculturais, ou seja, devem ser significativos culturalmente.

Com relação à metodologia utilizada na aplicação das atividades, valemo-nos da sequência didática de Acquaroni (2007) dividida em três etapas, a saber: (i) pré-leitura (contextualização, preparação ou enquadre), (ii) leitura (descobrimto e compreensão) e (iii) pós-leitura (expansão).

Na primeira etapa, dividimos a turma em seis grupos de três e quatro alunos, entregamos a cada equipe um título dos textos que seriam trabalhados na atividade e perguntamos se era possível, por meio do título, deduzir a temática do texto. Posteriormente, projetamos imagens relacionadas aos temas dos contos e pedimos que os alunos associassem com o título e imaginassem como seria a história do conto a partir das imagens apresentadas.

Na segunda etapa, entregamos os microcontos, que abordavam temas como: ditadura, violência contra mulher, imigração, amor, amizade e relacionamento de pais e filhos. Pedimos aos alunos que fizessem uma leitura em grupo e respondessem questões específicas de cada texto. Nessa etapa incentivamos o reconhecimento ou a confirmação de algo já explicado na etapa anterior, como por exemplo, a associação do texto com a imagem apresentada no início da atividade. Por fim, os alunos apresentaram as histórias dos microcontos para toda a sala e responderam as questões de compreensão textual, o que permitiu que os aprendizes compartilhassem os conhecimentos adquiridos com os demais.

Na terceira e última etapa, explicamos sobre questões particulares relativas ao *booktube*, no que se refere ao seu funcionamento e as suas características, próprias de um gênero do ambiente digital, como a linguagem, o uso da multimodalidade e seu propósito comunicativo e, após retirar as dúvidas, pedimos que os aprendizes, em seus grupos, preparassem *booktube*, para em seguida divulgarem seus trabalhos por meio das suas redes sociais e as da escola.

Ressaltamos que a intenção do nosso trabalho foi observar se os alunos, a partir da aplicação da sequência didática, apresentam alguns indícios dos componentes da competência literária estabelecidos por Mendoza (2004). A partir do exposto, na próxima seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

4. Discussão e análise

Foram apresentados pelos alunos quatro vídeos, contudo, para este trabalho, selecionamos dois. Conforme visto na seção anterior, os alunos foram separados em grupos para a realização de toda a sequência didática. Logo, observamos pela análise da atividade de compreensão textual e dos vídeos de *booktubes* produzidos pelos alunos, que alguns componentes das competências literárias proposta por Mendoza (2004) foram identificados. Como explicitamos a seguir:

(1) Grupo 1¹¹

Nesse grupo foi explorado o conto *La broma póstuma*, do autor dominicano Virgilio Díaz Grullón. Em relação ao Componente 1, que se refere aos saberes linguísticos, textuais e discursivos para a decodificação: reconhecimento de unidades léxicos-semânticos, observamos que alguns alunos desse grupo demonstraram dificuldade com o significado da palavra *broma*, contida no título do conto. Diante da dificuldade, os alunos foram levados a fazer associação com o termo embromar que, na língua portuguesa, significa brincar, gracejar e enganar. Nesse momento aproveitamos para ressaltar semelhanças e falsas semelhanças entre as duas línguas. Com relação ao restante do vocabulário presente no texto, por se tratar de uma linguagem simples, observamos que os aprendizes mostraram familiaridade com o vocabulário, e ainda contaram com a ajuda do dicionário, o que os ajudou na compreensão da narrativa, uma vez que conseguiram responder a todas as questões sem que fosse preciso nossa intervenção. Consideramos esse momento bastante proveitoso, pois os aprendizes se mostraram motivados a discutir entre si sobre o texto, o que também motivou os outros alunos, que se mostraram bastante atentos.

No Componente 2, que se refere aos saberes pragmáticos para reconstruir a situação enunciativa apresentada no texto, que permite a identificação de indícios, de chaves, de estímulos, orientações etc., inferimos que os alunos alcançaram esse componente, pois deduziram, quando perguntados, e após entenderem o significado da palavra *broma*, que algo inesperado ou engraçado ocorreria no conto e, ao final da leitura do texto, conseguiram associar a *broma* ao fato de o personagem, depois de tanto admirar o boneco de cera no museu, ocupar o seu posto sem conseguir sair daquela situação. Acreditamos, dessa forma, que os componentes estabelecidos por Mendoza (2004) estão diretamente

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=fAQdftaLG80>

relacionados entre si, pois o conhecimento de unidades léxico-semânticos contribuiu para que os alunos tivessem êxito na identificação de peças-chaves para a compreensão geral do texto.

Quanto ao Componente 4 - Saberes intertextuais, que se referem à correlação que os textos literários mantêm entre si, no que se refere a identificar as alusões, as referências, a copresença de outros textos ou outros autores, percebemos que o grupo trouxe o conhecimento literário já preexistente à leitura do conto, o qual é chamado por Jones (2010) “enciclopédia do leitor”. Eles mencionaram, tanto na roda de conversa quanto no *booktube*, que a história do conto se assemelhava à história do livro *Metamorfose*, do Kafka, no qual o personagem principal, Gregório, é transformado em um inseto. Reforçamos como positiva a associação das histórias pelos alunos e, nesse momento, aproveitamos para ressaltar que o texto literário constantemente faz alusão a outra obra. Essa alusão pode ser feita de forma proposital por parte do autor ou pode vir a partir do intertexto leitor.

No que concerne ao Componente 5, o qual se refere aos saberes semióticos para organizar a compreensão definitiva do texto, os alunos foram levados a comparar o título de seu conto com imagens que projetamos antes da leitura definitiva do texto. Inicialmente eles não relacionaram o título do conto com imagem dos bonecos de cera de um museu, no entanto, após a leitura e o debate em grupo, os alunos identificaram a imagem que se relacionava com o conto em questão. Ainda chamamos a atenção deles, em um segundo momento, para os aspectos semióticos, envolvidos no gênero *booktube*. Alguns desses aspectos foram reproduzidos pelo grupo no vídeo, como a referência ao cenário, que geralmente é uma estante de livros, percebida na imagem da abertura e encerramento do vídeo.

Em relação ao Componente 8, dos conhecimentos referentes a modalidades do discurso (programas discursivos, gêneros, peculiaridades textuais literárias...), concentramos a nossa análise no gênero *booktube*. Os alunos foram levados a perceber o propósito comunicativo do gênero, que, na maioria das vezes, tem o objetivo de compartilhar leituras e fazer resenhas literárias e também a relação entre os *booktubers* e seus públicos-alvo, através da diferença entre dois vídeos e convite à interação/colaboração entre o produtor do vídeo e o leitor/espectador. No vídeo, o grupo conseguiu explorar alguns dos aspectos abordados na aula, como a sinopse e a resenha literária, e dessa forma concluímos que houve um entendimento do contexto geral da história, no entanto, percebemos que

houve pouco posicionamento crítico em relação à obra por parte dos integrantes. Quanto à interação, a *booktuber* convida o leitor a deixar *like*, mas durante a apresentação do vídeo, esse leitor/espectador é pouco solicitado, deixando a interação/colaboração um pouco prejudicada. Outro aspecto observado foi o cenário, que foi limitado à parede do quarto e à janela da casa da aluna.

Por fim, no Componente 9, que se refere ao domínio das habilidades leitoras, os alunos conseguiram, em uma interpretação geral, demonstrar domínio de tais habilidades, conseguindo responder questões mais superficiais, sendo necessário apenas captar informações contidas no texto como, por exemplo:

(1) *¿Quién es el protagonista del cuento?*¹²

(2) *¿Qué lugar el chico visita y qué escena le llama la atención?*¹³

Assim como questões que os levaram a um posicionamento mais reflexivo sobre a história, com opiniões sobre como agiriam caso fossem o protagonista ou como pensariam um novo final para o conto como, por exemplo:

(3) *¿Qué hubieras hecho en el lugar del personaje para lograr salvarte?*¹⁴

Contudo, esse mesmo posicionamento crítico apresentado por eles durante as aulas não se mostrou presente na resenha literária expressa no vídeo, uma vez que o resumo do conto foi superficial e não abordou pontos importantes para o entendimento global do texto.

(2) Grupo 02¹⁵

No grupo 2, foi trabalhado o conto *El Eclipse*, do hondurenho, Augusto Monterroso. Nessa sequência didática foram identificados os seguintes componentes:

No Componente 1, observamos que o grupo mostrou maior domínio lexical, pois, apesar de o texto apresentar palavras não comuns ao vocabulário de estudantes do ensino médio, conseguiram fazer a leitura do texto, sem nossa intervenção para sanar dúvidas de vocabulário, recorrendo apenas ao dicionário.

No Componente 2, os alunos conseguiram fazer associações sobre acontecimentos importantes do texto trabalhado, como o conhecimento dos índios sobre os fenômenos da natureza, tais como o acontecimento do eclipse e o espaço em que a história ocorre. Todas essas suposições foram ricamente trabalhadas

12 Quem é o protagonista do conto?

13 Que lugar o garoto visita e que cena lhe chama atenção?

14 O que você faria no lugar do personagem para conseguir se salvar?

15 <https://www.youtube.com/watch?v=bLFgN04NvH4>

na produção do *booktube* realizada pelo grupo, cujos participantes se mostraram motivados e atentos a esses pontos considerados chaves para a compreensão do texto.

Quanto ao Componente 4, a equipe deixou claro, tanto na roda de conversa quanto na produção do vídeo, que o objetivo do conto era passar um ensinamento para o leitor, *nunca devemos subestimar nossos inimigos*, assemelhando-se às fábulas e aos contos maravilhosos destinados às crianças, que também têm um cunho pedagógico. Logo, entendemos que esse saber, por parte dos alunos, de relacionar um gênero com outro refere-se ao saber intertextual, que é a correlação que os textos literários mantêm entre si.

No Componente 5, percebemos que a equipe não teve dificuldade em relacionar e, depois da leitura, confirmar o título do seu texto à imagem do eclipse projetada no início da aula. Quanto aos aspectos semióticos analisados nos *booktubes* modelos, a equipe reproduziu alguns desses como, por exemplo, o cenário, que geralmente é uma estante de livros, a linguagem e a postura dos *booktubers*, que costuma ser bem leve e descontraída.

Em relação ao Componente 7, que trata dos conhecimentos referidos ao saber cultural-enciclopédico, composto por códigos culturais extensos, percebemos que o grupo lançou mão desses saberes, uma vez que entendeu que alguns desses conhecimentos enciclopédicos estão presentes no conto como a Filosofia de Aristóteles, que é conciliar a vida teórica com a observação do mundo e da natureza, e o duelo do conhecimento entre personagem o *letrado* que seria o Frei e o personagem *não letrado*, os índios, apesar de a equipe ressaltar que os índios se sobressaíam ao Frei em conhecimento por conviverem com a natureza cotidianamente.

Quanto ao Componente 8, o grupo demonstrou que entendeu muito bem o gênero *booktube*, além do investimento do cenário e da linguagem, como já foi mencionado, o *booktuber*/aluno interage, durante todo o vídeo, com o leitor/espectador. Na resenha literária, comum nos *booktubes*, alguns aspectos foram bem explorados como a apresentação da obra, curiosidades sobre o autor, sinopse, análise crítica e recomendação.

Finalmente, no Componente 9, os alunos demonstraram, desde a atividade de interpretação feita em sala de aula, que compreenderam muito bem o que leram, uma vez que conseguiram responder questões tidas como básicas, como:

(4) *Quiénes son los personajes del conto?*¹⁶

16 Quais são os personagens do conto?

Até perguntas que requerem dos alunos um alto nível de compreensão textual, tais como:

(5) *¿Qué dato te ayuda a situar cronológicamente el texto?*¹⁷

(6) *¿Cuál es el tiempo histórico y el tiempo narrativo?*¹⁸

Destacamos ainda que os aprendizes foram capazes, inclusive, de fazer comentários críticos durante a gravação do *booktube* sobre determinados aspectos que norteiam o conto, como a crítica com associações que o índio é frágil e fácil de ser enganado.

Considerações finais

Procurou-se nesse estudo analisar uma atividade desenvolvida por nós que envolvesse textos literários e o *booktube*, a fim de fomentar o letramento literário dos alunos do ensino médio. A motivação para esse trabalho se deu por acreditarmos que o Letramento Literário “[...] é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2014, p. 23). Diante das observações feitas, pode-se constatar que o uso da literatura como uma prática que foge do tradicional e com objetivos claros, atrelado ao seu uso em ambiente digital, motivou e encorajou os alunos na realização da atividade.

Muitos críticos apontam que a educação literária trabalhada na escola, no ensino médio, ainda está muito restrita ao biografismo, à categorização da obra em escolas literárias. A leitura, frequentemente, é limitada a trechos de obras literárias inseridas no livro didático e, cada vez menos, é vivenciada como uma experiência artística. Entendemos que esses fatores devem ser auxiliares junto à interpretação e vivência do texto literário, e que este deve ser o principal objeto de estudo. Dessa forma, percebemos que essa atividade, além de ter proporcionado aos alunos vivenciarem o texto literário em um contexto real de uso, utilizando um gênero emergente do ambiente digital e próprio da cultura juvenil como o *booktube*, levou-os a ter contato com a linguagem literária e a adquirir um repertório cultural, pontos importantes para o desenvolvimento da competência literária.

Destacamos ainda que o êxito com o trabalho por meio da sequência didática se deu desde a seleção dos textos literários, já que foram escolhidos temas

17 Que dado te a situar cronologicamnte o texto?

18 Qual o tempo histórico e o tempo narrativo?

que julgamos que fossem relevantes para o contexto em que nossos alunos estão inseridos, assim como a metodologia adotada com a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, o uso de elementos visuais, como também a leitura, discussão e atividade final, realizada por eles. Dessa forma, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento de estratégias para o fomento do letramento literário para, assim, saber utilizar o TL de acordo com o público escolhido.

Acreditamos que a reflexão sobre os canais de *booktube* e a proposta de uso deste, possibilitou o incentivo e a interação entre os aprendizes. Dessa forma, é imperativo mencionar a importância dessa e outras produções em ambientes digitais, principalmente para o incentivo à leitura de textos literários.

Referências

- ACQUARONI, R. M. **Las palabras que no se llevan al viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Torrelaguna, Madrid: Santillana Educación S. L., 2007.
- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica**. **Marco ELE**, Istambul, n. 5, p. 1-51, dez. 2007. Disponível em: <<https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. 2006. 525f. Tese (Doutorado em Filologia) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- JONES, M. C. C. **¿Cómo leemos literatura en el aula?**: estrategias para la promoción de la lectura. 1ª Ed. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- GNL (Grupo Nova Londres). **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures (CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al). *Harvard Educational Review*; n. 66.1, p. 60-92, Spring 1996.
- KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- MENDOZA, A. F. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In: **Cuadernos de educación**. Barcelona: Horsori, 2007.
- _____. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe, 2004.

_____. **La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2002.

LOPES, L. P. M. O Novo Ethos dos Letramentos Digitais: modo de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: Fiad, R. S. e Signorini, I. (orgs.). **Ensino de Língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. BH: Editora UFM, 2012, p. 2002-229.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-78.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, nov. 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTOS, A. C. El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE. **Dialnet**. Rio de Janeiro, v. 25, p. 82-93, jun. 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147107>>. Acesso em: 13 maio 2019.

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

SOUZA, R.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T, (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise: novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 23-34.

Sobre os autores

Renata Chaves Lopes - Especialista em Linguística Aplicada ao ensino do Português, pela Faculdade 7 de Setembro (FA7) e Mestranda em Linguística Aplicada pelo programa de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (Uece); Fortaleza-CE E-mail: chaves.lopes@aluno.uece.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333152210431842>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-3172-3052>

Camila Miranda Machado - Mestre em Linguística Aplicada pelo programa de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (Uece); Fortaleza-CE E-mail: camilamiranda_m@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3043997532115967>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-7856-5357>

Cleudene de Oliveira Aragão - Doutora em Filologia Hispânica pela Universitat de Barcelona; Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de língua e literatura espanhola no Curso de Letras e de Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Fortaleza-CE E-mail: cleudene.aragao@uece.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8597754399627993>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6357-3357>