

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SILMA ACÁCIA DE SOUZA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO MICROCONTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM SOBRE PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA**

MARABÁ – PA

2019

SILMA ACÁCIA DE SOUZA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO MICROCONTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM SOBRE PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como requisito avaliativo final para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos.

Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos.

MARABÁ – PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Souza, Silma Acácia de

A produção do gênero microconto no ensino fundamental: uma abordagem sobre práticas de leitura e escrita / Silma Acácia de Souza ; orientador, Gilmar Bueno Santos. — Marabá : [s. n.], 2019.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Faculdade de Estudos da Linguagem, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2019.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 2. Letramento. 3. Escrita. 4. Leitura (Ensino fundamental). 5. Pesquisa-ação em educação. I. Santos, Gilmar Bueno, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.07

Elaborada por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO MICROCONTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM SOBRE PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como requisito avaliativo final para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos – Orientador
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof^a. Dr^a. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli – Membro Interno
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof^a. Dr^a. Erica Alessandra Fernandes Aniceto – Membro Externo
Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG/Campus Ouro Preto

Aos meus pais, Maria Dilsa e José
Cardoso (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Gilmar Bueno, não só pelo trabalho de orientação, mas também pela amabilidade com que me conduziu.

À minha família, pelo incentivo e por acreditar em mim.

Aos professores do programa Profletras, pelos ensinamentos valiosos.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa, pelas sugestões de melhoria.

Aos amigos que conquistei no PROFLETRAS, que me incentivaram, pela cumplicidade, amizade e pelos ensinamentos compartilhados, em especial aos amigos Sergio Ribeiro, Ednalva Felix e Ivonete Marques.

Aos alunos do 8º ano C de 2018 do colégio participante da proposta de intervenção pedagógica, por cada texto escrito e reescrito.

À CAPES, pelo financiamento do curso.

A todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

“Eu amava tanto você. Por que desceu do ônibus?”

(A19)

RESUMO

A presente pesquisa propicia uma reflexão que desvela elementos norteadores que a escola, na qualidade de instância formadora, pode assumir no contexto de uma sociedade em constante mudança e transformação. As concepções que permeiam este trabalho balizam-se em pressupostos que consideram o aluno como sujeito, ser de existência em processo, sujeito de linguagem e, por conseguinte, consideram o conceito de letramento como uma prática social igualmente constitutiva desse sujeito. Nessa perspectiva, desenvolvi uma intervenção acerca do uso do gênero microconto como instrumento para o ensino de Língua Portuguesa e, com efeito, para o aperfeiçoamento de práticas de leitura e de escrita dos discentes em contexto escolar. Para tanto, são apresentados pressupostos teóricos sobre práticas de leitura e produção escrita, conforme Antunes (2003, 2005), Cafiero (2005), Geraldi (2012), Travaglia (2011), Brasil (1998, 2018) e Costa Val (2006), são destacadas algumas discussões sobre os gêneros como práticas sociais e definição do gênero textual microconto, bem como sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, também são utilizados como suporte teórico os seguintes autores: Alonso (2015), Bazerman (2005), Bakhtin (2006), Koch (2011), Marcuschi (2002, 2008), Silva e Silveira (2013); a proposta de intervenção foi delineada também a partir das premissas de Colomer (2007), Rojo (2009), Thiollent (2011), Tripp (2005), Antunes (2007), dentre outros, além das minhas próprias práticas docentes. Destarte, utilizando-se da vertente da pesquisa-ação, intervi em sala de aula para aferir a produção de microcontos por parte dos alunos, o que permitiu a conclusão da carência deles no tocante à leitura e à escrita proficientes, apontando para a relevância de práticas significativas de letramento, como forma de favorecer o desenvolvimento das habilidades e competência leitoras desses sujeitos, tornando-os transformadores do seu próprio agir no mundo.

Palavras-chave: Gêneros. Microconto. Leitura. Produção Textual.

ABSTRACT

This research provides a reflection that reveals guiding elements that the school, as a formative institution, can assume in the context of a society in constant change and transformation. The conceptions that permeate this work are based on assumptions that consider the student as subject of existence in process, subject of language and, therefore, consider the concept of literacy as a social practice equally constitutive of this subject. In this perspective, I developed an intervention about the use of the short short story genre as an instrument for the teaching of Portuguese Language and, in fact, for the improvement of reading and writing practices of students in a school context. For that, theoretical assumptions about reading and written production practices are presented, according to Antunes (2003, 2005), Cafiero (2005), Geraldi (2012), Travaglia (2011), Brazil (1998, 2018) and Costa Val (2006), some discussions about the genres such as social practices and definition of the short short story textual genre, as well as their application in the teaching / learning process of the students, are also used as theoretical support the following authors: Alonso (2015), Bazerman (2005), Bakhtin (2006), Koch (2011), Marcuschi (2002), Silva and Silveira (2013), besides being outlined the proposal of intervention that was built from the premises of Colomer (2007), Rojo (2009), Thiollent (2011), Tripp (2005), Antunes (2007), among others, besides my own teaching practices. Thus, using the action-research strand, students I intervened in the classroom to assess the production of short short story by the students, which allowed them to complete their lack of proficiency in reading and writing, pointing to the relevance of meaningful literacy practices as a way to favor the development of skills and competence readers of these subjects, making them transformers of their own action in the world.

Keywords: Genres. Short short story. Reading. Text Production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de distribuição dos critérios gerais de textualidade	43
Figura 2: Produto final	120
Figura 3: Circulação dos microcontos	121

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM E OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	16
2.1	AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM.....	16
2.1.1	A linguagem como expressão do pensamento	17
2.1.3	A linguagem como processo de interação	20
2.2	OS DOCUMENTOS REGULADORES OFICIAIS BRASILEIROS	22
2.2.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	23
2.2.2	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	26
2.2.2.1	A BNCC e a Língua Portuguesa.....	29
3	O TEXTO NA SALA DE AULA	34
3.1	PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	35
3.1.1	Fatores de textualização.....	37
3.1.2	A Retextualização.....	41
3.1.3	A Reescrita	42
3.2	PRÁTICAS DE LEITURA	45
3.2.1	A compreensão com base na interação e nas ações do leitor	50
3.3	USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	51
3.3.1	Gêneros textuais	52
3.3.2	Gêneros como objetos de ensino.....	57
3.3.3	Os microcontos	60
3.3.4	Características do microconto.....	62
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	67
4.1	CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO	69
4.2	ESCOLHA DO MATERIAL	70
4.3	ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	75

4.3.1	Projeto de ensino para a produção do gênero microconto.....	75
5	ANÁLISE DOS DADOS	89
5.1	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE MICROCONTOS DE TERROR.....	93
5.1.1	Análise geral das produções dos microcontos de terror	111
5.2	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE MICROCONTOS <i>O MENINO URUBU</i>	113
5.4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS MICROCONTOS A PARTIR DE TRÊS TEMAS.....	116
5.5	RESULTADOS OBTIDOS	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS.....	126
	ANEXOS	130

1 INTRODUÇÃO

Não tenho boas recordações das aulas de língua materna no Ensino Fundamental, sempre que lembro desse período, vêm-me à memória alguns professores nos ensinando a escrita a partir de regras gramaticais. Na 4ª série (atualmente 5º ano), por exemplo, havia uma professora que durante a aula de Língua Portuguesa fazia a turma toda repetir várias vezes que “antes de P e B só se escreve M”, como se a repetição incutisse em aprendizagem.

Na época não entendia o que isso significava, mas fiquei feliz por ter decorado aquela regrinha; quando perguntou na prova a letra que devemos escrever antes de “p e b”, automaticamente respondi “m”, mas na mesma prova havia uma questão para completar a palavra com as letras que faltavam, inclusive com a letra “m”, e na hora de aplicar a regra, errei. Esse exemplo ilustra bem minha vida escolar no ensino fundamental cuja gramática, descontextualizada e automatizada, fez-me refletir que não era essa prática que gostaria de reproduzir em sala de aula.

Já no 1º ano do 2º grau (atual ensino médio), passei por uma experiência fantástica, o professor de Literatura nos “obrigou” a ler o livro *O Cortiço* do autor Aluísio Azevedo. Fiquei bastante chateada com a situação porque teria que ler um livro nas minhas férias de julho e não achei justo esse tipo de postura, mas como era para apresentar um trabalho em grupo ao retornarmos às aulas, teria mesmo que fazer a leitura da obra.

Minha insatisfação se dava também pelo fato de, até então, nunca ter lido um romance, na verdade não li nada a minha vida toda até então; meu passatempo mais comum da época era assistir televisão; de qualquer forma, eu precisava ler o tal livro para realizar o trabalho. Sem nenhum incentivo, passei boa parte das férias lendo os quatro primeiros capítulos, no entanto, ao chegar ao quinto capítulo a história começou a ficar bem interessante e, assim, em dois dias o concluí.

O resultado foi fabuloso, pois me apaixonei pela obra e a partir desse momento minha vida mudou completamente e pude experimentar um novo olhar para a realidade, o mundo da leitura começou a fazer parte do meu cotidiano e esse

universo me levou a outras leituras; passei a ler todos os livros do Aluísio de Azevedo que havia na biblioteca da escola e os demais clássicos da literatura com a qual pude ter uma relação mais íntima.

Por certo, esse foi um fato isolado, a leitura por obrigação geralmente afasta mais os alunos dos livros, meus colegas de sala são prova disso, a maioria nem pegou no livro, leu apenas os resumos e alguns nem fizeram o trabalho, mas comigo foi diferente.

Somando à paixão pela leitura que a partir daí veio à tona, passei a gostar também da escrita; é incrível como elas andam juntas e agora já não era apenas leitora compulsiva, passei a escrever constantemente.

Tudo corria bem, estava feliz com o que vinha acontecendo até que no 3º ano, uma professora riscou quase tudo o que eu havia respondido em uma atividade de interpretação de texto; ao questioná-la, explicou que eu não sabia escrever uma vez que minhas respostas eram extensas demais, o que tirava sua objetividade.

Isso foi frustrante e como naquela época víamos o professor como “dono da verdade”, acreditei que realmente não sabia escrever, o que, de certa forma me “bloqueou” na produção textual e já não havia sentido em produzir textos.

Outra reflexão bastante pertinente com relação à minha vida como estudante, diz respeito a perceber como eram bem marcadas as características do professor de Literatura e do professor de Gramática; isso me permite concluir o quanto o ensino é fragmentário na área de Linguagem; assim, as práticas de leitura/escrita estavam dissociadas entre si e do contexto, o que implicava, conseqüentemente, práticas pedagógicas distintas e deslocadas da aprendizagem dos alunos.

Nessas experiências, minha formação enquanto leitora só se deu tardiamente porque o cânone não me chamava a atenção seja por sua extensão, seja por seus temas ou por falta de estímulo e incentivo para tal; inicialmente, lia por “obrigação”, mas hoje, a literatura se reinventa em forma de microcontos, por exemplo, que além de serem textos curtos, são muito significativos, exigindo conhecimento de mundo dos alunos para que haja uma compreensão mais

profunda dos sentidos por eles construídos; aliado a isso, percebo outra postura dos profissionais da área que prezam pelo prazer da leitura.

Nossa vivência faz de nós quem somos e mesmo com algumas experiências positivas, ao me formar em Letras, não me sentia segura nem capaz de ministrar aulas de Língua Portuguesa uma vez que não estava preparada para ministrá-las com qualidade. A aprovação no Mestrado trouxe novas perspectivas no ensino da língua e as disciplinas cursadas, aliadas aos anos que passei em sala de aula como aluna e professora, ajudaram-me a aprimorar minha prática. Hoje já não há mais insegurança e consigo auxiliar meus alunos a melhorarem como leitores e escritores.

As reflexões acerca das práticas pedagógicas experienciadas, fizeram-me perceber a relevância do uso de gêneros textuais como instrumentos de ensino-aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa, pois o potencial sociodiscursivo dos gêneros faz parte do cotidiano dos alunos e exerce influência significativa junto às práticas de leitura e de escrita em ambiente escolar.

Além disso, o texto é base do ensino da língua (BRASIL, 1998; 2018) e as regras são parte dele, não o todo; no entanto, apesar de reconhecer o avanço e a superação de práticas docentes em relação ao modelo escolar fundamentalmente propedêutico, centrado em introduzir conceitos sem considerar os sujeitos e os contextos de aplicação, é possível observar que as práticas desenvolvidas em sala de aula ainda são permeadas, em alguns casos, por abordagens de ensino-aprendizagem incompatíveis com o desenvolvimento profícuo de práticas de leitura e de escrita que almejam a formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento para discussão: De que forma é possível trabalhar com o gênero microconto em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental advindas de uma realidade em que poucos conseguem ter fruição em leitura e produção de textos?

Este trabalho, portanto, tem como objetivo primeiro utilizar o gênero microconto como subsídio para ampliar as práticas de leitura e escrita dos alunos, ademais, levá-los à apropriação do gênero microconto e à sua produção, verificando em que medida o trabalho integrado (*contos, charges e curta-metragem*) com os

microcontos, desperta neles o interesse para a realização de atividades de leitura e escrita.

Assim, discutirei inicialmente questões referentes as concepções de linguagem e aos Documentos oficiais brasileiros que regem a Educação: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), para em seguida fazer considerações sobre o texto na sala de aula, práticas de produção textual e leitura; na sequência, enfatizo os gêneros textuais como subsídios para o ensino de língua materna, em especial o microconto e suas características.

Nos capítulos seguintes discorrerei sobre a metodologia da pesquisa deste trabalho, o desenvolvimento da proposta de intervenção e análise do corpus da pesquisa.

2 AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

No presente capítulo, serão abordados alguns pressupostos teóricos acerca das concepções da linguagem, em seguida falarei sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e das relações estabelecidas para com as práticas de leitura e de escrita em contextos escolares.

2.1 AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM

Há muitas concepções teóricas que influenciam a forma como é percebida a linguagem nas práticas educativas em sala de aula no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa.

desde a definição dos objetos, passando pela seleção dos objetivos de estudos, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

Nas últimas décadas, três delas se destacaram: Linguagem como expressão do pensamento, Linguagem como meio de comunicação e Linguagem como processo de interação.

As duas primeiras são base da teoria tradicional e a última e recente concepção baseia-se, principalmente, nos estudos do círculo de Bakhtin¹, que influenciou (e ainda influencia) os estudos linguísticos.

O objeto de estudo da linguística passa então a ter centralidade no texto e em seus usos, como será visto ao longo deste trabalho mais detalhadamente. Antes, porém, serão abordadas as antigas concepções que tanto influenciaram os estudos sobre Linguagem e ainda hoje têm reflexo em sala de aula.

¹ Bakhtin teve uma trajetória notável, com diversos volumes de textos, ensaios e livros redigidos com temas voltados para o estudo das linguagens, arte e literatura, porém ele não esteve sozinho nesse percurso, ele contava com a colaboração do linguista Valentin Viloshinov e o teórico Pavel Medveded, dentre outros, juntos formavam o círculo de Bakhtin.

2.1.1 A linguagem como expressão do pensamento

Durante muito tempo, a Linguagem foi vista como concepção do pensamento e isso influenciou o ensino da Língua Portuguesa, chegando às escolas brasileiras na década de 60 e se enraizando como verdade da época; a força dessa teoria foi tanta que sua presença ainda pode ser percebida em algumas práticas pedagógicas atualmente, embora cada vez mais rara.

Ela ganhou amparo legal com o advento da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB número 4024/61 (BRASIL, 1961), “lei que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição”, as orientações para o ensino da Língua Portuguesa, neste importante documento, seguia as tendências dos estudos linguísticos tradicionais, que tinha embasamento na gramática normativa; assim, entendia-se que

As pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução (...) presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional* (TRAVAGLIA, 2011, p. 21).

Esses estudos linguísticos tradicionais, praticados nas aulas de língua materna, privilegiavam apenas a variante culta da língua, deixando de lado as demais variantes, que eram consideradas erradas, a língua oral era considerada uma cópia da língua escrita. Diante disso, as classes socialmente privilegiadas eram beneficiadas, pois tinham sua língua reconhecida e legitimada, o objetivo, então, era praticar para aperfeiçoar.

Enquanto que as classes menos favorecidas, que, aos poucos começavam a ganhar espaço nas escolas brasileiras, com suas variantes linguísticas, tinham que aprender uma língua padrão, culta, como único meio para se expressarem corretamente, e ter sua própria língua rejeitada, isso gerava um conflito linguístico com conseqüências desastrosas para os alunos.

Sobre a língua como expressão do pensamento, Geraldi ressalta que “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam” (GERALDI, 2012, p. 41).

As aulas de Língua Portuguesa priorizavam exercícios sobre conceitos e definições da Gramática Normativa, como por exemplo, “o que é verbo?”, “o que o autor quis dizer?”, “escreva corretamente”, “classifique as palavras”. Essa era a forma utilizada pelos professores para “prepararem” os alunos para se expressarem melhor.

O sentido do texto era único, para interpretá-lo deveria se entender os pensamentos do autor, “produzir textos é colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras, buscando, além da perfeição gramatical, a coerência entre os aspectos lógicos e sintáticos” (DORETTO; BELLOTI, 2017, p. 94).

O indivíduo produto dessa concepção é individualista no uso da língua, o sujeito da enunciação e responsável pelo sentido, para ele, interpretar é descobrir a intenção do falante. Para essa concepção, “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (TRAVAGLIA, 2011, p. 22).

De acordo com essa concepção de linguagem, para se comunicar bem o indivíduo deve seguir regras, expressão é um ato solitário, não é influenciada pelo outro ou pelo meio. Trata-se de uma perspectiva que não considera o contexto, o que é fundamental para a compreensão, de fato, do texto, a partir das interconexões que se podem estabelecer entre leitor, autor, texto e contexto.

Essa vertente nos faz lembrar aquela professora que somente ensinava regras gramaticais como mecanismo para a escrita, esquecendo-se de que para, além disso, a comunicação se dá de forma diferenciada de acordo com o gênero e, muitas vezes, os postulados da gramática tradicional/normativa não dão conta de explicar alguns aspectos da língua(gem).

2.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

Outra concepção que começou a ganhar espaço nas escolas brasileiras na década de 70 e que estava ligada ao estruturalismo inspirada nos postulados de Saussure e pelo transformacionismo de Chomsky, legitimou-se na lei nº 5692/71 – LDB (BRASIL, 1971), criada e aprovada no período político do Regime Militar no Brasil, uma das mudanças desta lei, em relação à anterior foi a criação do ensino médio tecnicista, que preparava os alunos para o mercado de trabalho, atendendo as demandas do período político/ideológico em que o Brasil estava inserido com incentivo a “formação” secundarista, assim, os jovens já saíam da escola com uma formação, não havendo necessidade de cursar uma faculdade, o que gerava grande economia em formação superior.

A disciplina de Língua Portuguesa passa a ser chamada de Comunicação e Expressão nas séries iniciais até a 4ª série, e da 5ª série até a 8ª, foi chamada de Comunicação e Expressão em Português. Os teóricos que defendiam essa concepção consideram a linguagem como instrumento de comunicação.

(...) a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam seguindo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, a comunicação depende do grau de domínio que o falante tem da língua, os demais elementos que fazem parte da teoria da comunicação são desconsiderados. A gramática estudada nas aulas de Língua Portuguesa é a Descritiva, que faz a descrição e o funcionamento da língua, sua forma e função (TRAVAGLIA, 2011).

Nesse período, a Gramática Normativa é relegada a um segundo plano, surge então a polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola, se enfatiza o ensino dos elementos do processo de comunicação (SOARES, 1998). De acordo com Jakobson (2005), são seis elementos e cada uma das funções da linguagem se baseia em um desses elementos.

As produções de textos têm suas bases nas tipologias da descrição, da narração e da dissertação. O indivíduo está inserido em uma ideologia e é apenas um porta-voz de um discurso anterior, que fala por meio dele. Dessa maneira, assim como a concepção estudada anteriormente, esta foi praticada por muito tempo dentro do contexto escolar e seu reflexo é notório em nosso meio hodiernamente.

2.1.3 A linguagem como processo de interação

A linguagem enquanto código linguístico representava bem as ideologias e interesses políticos até o início da década de 1980, porém, com a redemocratização do país, novos estudos teóricos começaram a ganhar força, o que culminou em algumas alterações na LDB, surgindo uma nova lei a de nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

De acordo com Soares (1998), esses estudos deram início a mudanças significativas nas concepções de ensino e aprendizagem da língua materna. As contribuições se devem principalmente ao avanço dos estudos da linguagem, destacando-se a Linguística textual, os estudos dos Gêneros Textuais, Alfabetização e Letramento, a Sociolinguística, a Psicolinguística, Análise do Discurso, entre outros.

Tais ciências passam a refletir sobre o ensino, fazendo com que tanto o objeto quanto o processo de aprendizagem fossem reconfigurados. Seguindo os postulados de Bakhtin, as palavras chaves para esse novo momento são *Interação* e *dialogismo*, a linguagem passa a ser vista como forma ou processo de interação.

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2012, p. 41).

A linguagem não é só a língua, mas é tudo que vai comunicar. É sociointeracionista e tem como principal representante Bakhtin. Dessa forma, Bakhtin (2006, p. 111) afirma que é a expressão, ou seja, a exteriorização de um

discurso, que organiza a atividade mental do indivíduo e não o contrário, pois é o conjunto social em que o locutor convive que determina a forma de expressão.

O dialogismo, nesta concepção se manifesta em toda a interação humana, para ele, o diálogo vai além da conversa entre duas pessoas,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 123).

O dialogismo é a base da interação humana, pode se manifestar em qualquer atividade, de acordo com essa nova perspectiva de linguagem interacionista e dialógica da língua, “os sujeitos são vistos, não mais como (pré) determinados pelos sistemas linguísticos, mas sim como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação, ou seja, da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2015, p. 13).

Nessa concepção, a gramática, como não deveria deixar de ser, continua sendo ensinada nas escolas, porém com outro enfoque, não mais como fim em si mesma, mas como parte da produção e pensada como uma gramática internalizada; os textos, por sua vez, tornam-se o lugar onde acontece a interação entre os sujeitos do discurso, uma vez que “a leitura, é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 11); sendo o texto uma fonte de diversas interpretações, isso não significa que deve ser interpretado de qualquer forma.

Com esses estudos, há também uma mudança de postura nas salas de aula diante das variedades linguísticas que ganharam um pouco mais de reconhecimento nessa nova concepção. O acesso às escolas, por alunos de classes menos favorecidas, que começou nas décadas de 50/60, já era uma realidade; nesses termos, os alunos que usam variedades linguísticas diferentes da considerada padrão, percebiam que cada variedade possui sua gramática própria e não se pode abrir mão de sua utilização para alcançar os fins a que se destinam.

Vale ressaltar que embora se coloque um marco histórico com início de cada concepção da linguagem, na prática não funciona assim, o que temos são momentos em que se valorizavam mais uma que outras. Em muitas escolas brasileiras as novas concepções nem chegavam e o ensino continuava de forma tradicional, sem sofrer alterações.

As mudanças começaram a acontecer nas escolas das diversas e distantes regiões brasileiras recentemente. Principalmente com a tentativa de padronizar o ensino com os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular.

2.2 OS DOCUMENTOS REGULADORES OFICIAIS BRASILEIROS

O ensino no Brasil começou no período colonial, quando os Jesuítas, ordem religiosa católica, chegaram aqui com o intuito de catequizar os índios, ou seja, “educá-los” de acordo com os preceitos da igreja católica e, com isso, centralizar e estruturar o domínio da igreja, juntamente com a metrópole.

Esse “ensino” trouxe consequências drásticas ao povo indígena, dentre elas a extinção cultural, religiosa, bem como o extermínio da maioria de sua população. Porém essa fase representa a primeira sistematização do ensino no Brasil, como a criação de escolas no ensino regular com aulas de latim, humanidades e teatro, curso de Arte, Filosofia, Matemática e Física, questões sobre disciplinas escolares; o programa escolar catequético para os índios (LEITE, 1965, p. 52).

Após quase três séculos, os jesuítas foram expulsos do Brasil, sua presença aqui não interessava mais a coroa portuguesa. Começa a se desenvolver um sistema de ensino público e laico, voltado às classes privilegiadas.

Nesse período, o então governante do Brasil, Marquês de Pombal, promoveu diversas reformas no ensino, dentre elas a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, pois essa se tornou o idioma oficial. Ainda de acordo com Leite (1965), o ensino de Língua Portuguesa somente foi inserido nos currículos

escolares ao final do século XIX, seguindo o modelo do latim, que era dividido em gramática, retórica e poética.

Desse período até chegarmos à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras passou por diversas propostas curriculares, que se modificavam de acordo com as influências teóricas, culturais e políticas.

Um dos principais marcos no ensino foi a introdução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para normatizar o ensino no Brasil, tornando-se referência para as escolas, passou por três versões, sempre influenciada pelo momento político e ideológico ao longo de suas décadas de existência.

A primeira versão foi a nº 4024/61, foi na década de 1960, uma década depois foi criada a Lei nº 5692/71 e na década de 1990, a nº 9394/96. Esta última foi resultado de pesquisas, discussões em ambientes acadêmicos e principalmente político.

Nesse mesmo período, e baseado na nova LDB, criou-se um importante documento que mudaria os rumos da educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Brasileiros (PCN), em 1997; esse documento orienta a educação no Brasil e trouxe importantes mudanças na dinâmica do ensino em nosso país. Dentre outros importantes marcos em nossa lei, temos o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi criado em 2014 e estabelece metas para a melhoria da educação em 10 anos. Dentre essas metas estava a criação da BNCC, documento regulador que foi homologado em dezembro de 2017 e substituirá os PCN em 2020.

2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como as Diretrizes para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, pontuam a leitura e a escrita (produção textual), tanto orais quanto escritos, como práticas sociodiscursivas essenciais à formação cidadã que são indissociáveis e que devem se combinar para promover reflexões em torno da língua materna.

Ainda, os parâmetros apontam para a relevância do ensino de Língua Portuguesa estar voltado para um trabalho que propicie o envolvimento efetivo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e de produção de novo conhecimento. Sendo assim, esclarece-se que

(...) no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Tanto as práticas de ensino quanto as de aprendizagem de Língua Portuguesa precisam ser desenvolvidas de forma a favorecer a integração do aluno ao seu meio, haja vista que se pode compreender a linguagem enquanto instância orientada a partir de uma intenção de interação.

Essa perspectiva é baseada na ideia de texto como sendo uma construção social que é materialização de um determinado gênero, ou seja, de uma determinada prática social de comunicação, pois “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Não é por menos que os PCN sugerem que o ensino de Língua Portuguesa esteja alicerçado no trabalho com os gêneros textuais, de forma que

nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Destarte, considerando a preconização do trabalho com os gêneros pelos PCN, vale ressaltar a significância do entendimento das definições e nuances de gêneros tanto na perspectiva de Marcuschi (2005, 2008) quanto por Bakhtin (2006).

O advento dos PCN de Língua Portuguesa, no final da década de 90, provocou inúmeras mudanças no universo escolar brasileiro, que foram sentidas tanto nas práticas pedagógicas quanto na elaboração de livros didáticos; dentre os diversos temas abordados pelo documento está o enfoque na questão da leitura e escrita articuladas às novas concepções de língua, linguagem, texto e gêneros discursivos que se configuravam, como aparece no texto, “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

Os PCN de Língua Portuguesa estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros textuais, sugerindo que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, desenvolva o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais comunicativos de que já participam e que possam participar de novos.

O trabalho com a língua, portanto, deve objetivar a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo- e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (BRASIL, 1998, p. 23).

Nos PCN, com as diretrizes para o ensino fundamental de Língua Portuguesa, ressalta-se que a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são as práticas discursivas que, combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua, devem ser priorizadas no trabalho com a língua materna.

O documento salienta que o trabalho com a Língua Portuguesa deve proporcionar aos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem o conhecimento necessário para interagir produtivamente com seus pares em diferentes atividades discursivas.

É a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, trabalhados na sala de aula que fará o aluno entender o funcionamento de sua própria língua, somando-se a isso, o professor também deverá usar os textos dos próprios alunos para trabalhar as variedades linguísticas.

Após mais de duas décadas de existência dos PCN, surge a Base Nacional Comum Curricular que irá substituí-lo, seguindo a mesma perspectiva teórica, mas com algumas abordagens diferentes, esse documento não é orientador e sim regulador do sistema de ensino brasileiro.

2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Como já exposto, a Educação no Brasil, desde o período colonial, passou por diversas mudanças, ela sofre reflexos dos movimentos teóricos, culturais e políticos, tanto do cenário nacional quanto internacional, o Ensino tenta se ajustar de acordo com essas demandas.

O resultado disso são as diversas modificações nos documentos oficiais que regem as políticas educacionais e refletem diretamente nas escolas do Brasil, de tempos em tempos lançam-se ou reformulam-se as leis, que resultam em documentos que dão direcionamento à Educação. O documento oficial mais recente, que norteia o Ensino no Brasil, e tem caráter obrigatório, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Homologada recentemente, a BNCC para o Ensino Fundamental traz consigo uma perspectiva de ensino prioritariamente baseada nas tecnologias digitais e na multimodalidade, em toda a área de Linguagens se evidencia o destaque dado ao aprimoramento de competências linguísticas atreladas ao emprego das tecnologias digitais contemporâneas, vinculando a teoria à realidade

dos sujeitos, fazendo com que o conhecimento adquirido faça sentido e sirva para resolver alguma situação-problema que se apresente em suas vidas.

Essa compreensão garante que as instituições de ensino articulem atividades a fim de promover a valorização de “diversas práticas sociais”, favorecendo ações que visem à resolução de situações-problema, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, agentes em sociedade. Ainda nessa linha de raciocínio, dentre as competências gerais da BNCC, apresenta-se uma perspectiva cultural de articulação da leitura com a

[...] diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 75).

Nessa discussão, concatena-se a valorização da diversidade cultural como forma de ampliar o repertório de conhecimento dos alunos, contribuindo para a prática da leitura, haja vista que esse saber cultural propicia o contato e, portanto, o conhecimento, com diversas formas de expressão, de linguagem, etc. Logo, em se tratando do componente curricular de Língua Portuguesa, cabe a ele a ampliação dos letramentos dos sujeitos, permitindo a criação de ferramentas que efetivem cada vez mais o processo de comunicação entre as pessoas.

A BNCC já estava prevista em algumas leis brasileiras, como na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1998, n.p.), que no seu Art. 210 salienta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”; nesse contexto, é necessário um documento que possa garantir também uma base comum de conhecimento, mas que garanta e respeite as diversidades de cada região do país que tem proporções continentais e é tão rico e diversificado em culturas locais.

Já a LDB (BRASIL, 1996), em consonância com a CF, fomenta a necessidade de integrar o ensino no Brasil, traz em seu Art. 26, determina que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser

complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, n.p.).

Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação contém as estratégias 2.2, 3.3 e 7.1, que fazem referência ao estabelecimento e implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica. Essa Base, que passou por três versões para ser homologada, começa a ser organizada desde 2015 com muitas discussões para a elaboração que mobilizou muitas camadas da população, principalmente as envolvidas no meio acadêmico, como os professores, estudantes e pais.

Ao final de 2016, a primeira versão fica pronta, e assim começa uma série de discussões e sugestões em todo território brasileiro, que dura até março de 2016, após algumas modificações, a segunda versão passa por consulta pública novamente, e são feitas algumas alterações, as principais delas foi o esclarecimento de alguns termos, concepções e diretrizes de construção da BNCC.

Após nova consulta pública, e mais alterações, principalmente na área de Língua Portuguesa, a BNCC² foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 20 de dezembro de 2017. Apesar de a BNCC ser reconhecida como um marco positivo do Ensino no Brasil, muitas críticas ainda são direcionadas a ela, como a que Geraldi (2015) relata em seu artigo no qual ele diz que apesar de toda a participação popular na sugestão e elaboração da BNCC, o que foi para a aprovação foi a versão que estava de acordo com os interesses do governo.

Outra crítica é que o texto não deixa muito claro as referências dos objetivos de aprendizagem (habilidades) em relação a direitos de algumas comunidades e minorias, foram suprimidos os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

Nessa versão da Base, o processo de ensino-aprendizagem é pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, e apresenta uma progressão e a sequência anual dos conhecimentos os quais os alunos irão interagir. Dividida em cinco grandes áreas de conhecimento, além dessas, apresenta competências

² A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada antes da versão final do Ensino Médio, cujas discussões continuaram, por diversas razões, sendo finalizada e homologada em dezembro do ano passado (19 de dezembro de 2018).

específicas de área e de componente curricular que dialogam entre si. Ademais, ela se constitui um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 7).

A partir dessas competências, cada componente curricular possui características próprias que constituem o todo (as áreas do conhecimento) em partes. Eles são compostos por Unidades Temáticas³, Objetos de Conhecimentos e Habilidades. São nos objetos de conhecimentos que estarão os conteúdos comuns a serem trabalhados em sala de aula, as habilidades são os objetivos de aprendizagem, o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas.

Portanto, a BNCC norteia o ensino, estabelecendo o que se deve alcançar, orientando a elaboração dos currículos de todas as escolas do território nacional, respeitando suas peculiaridades. Cabe ressaltar que a Base não é currículo.

2.2.2.1 A BNCC e a Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa compõe a área de Linguagens, que trata da relação do sujeito com as diversas práticas de linguagem, das mais simples as mais formais, que ele precisa para se comunicar com o mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos.

Essa área integra as linguagens verbal, artística e corporal, cujos componentes curriculares são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, (obrigatoriamente para os anos finais) Arte e Educação Física.

A área de linguagens é transversal às demais áreas pela garantia ao domínio da leitura e escrita, que possibilita ao aluno bom desempenho curricular;

³ Os componentes curriculares da Base trazem unidades temáticas, com exceção de Língua Portuguesa que trabalha com Práticas de Linguagem.

além de oferecer a ele "algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social" (BRASIL, 2018, p. 63), isso não significa que o desenvolvimento da habilidade leitora é responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, cada disciplina tem seus conteúdos específicos.

A demanda de novas tecnologias pressiona para uma reconfiguração nas relações de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, há algum tempo, a BNCC, atenta a essa necessidade, traz uma inovação para os currículos de Língua Portuguesa, os novos letramentos, que vem para somar com os já consagrados.

Os multiletramentos vêm preencher uma lacuna existente nas escolas que insistem em desconhecer a realidade da multimediosidade em que os alunos vivem; sua realidade é renegada e o seu meio digital desconsiderado; se os educandos fazem uso constante das novas tecnologias, por que a escola "exclui" os gêneros digitais e multimidiáticos? Por que privar os alunos desse contato como se o mundo lá fora não fizesse parte da escola?

Em ambiente escolar, os alunos geralmente não têm orientações quanto ao uso da cultura digital; nesse sentido, o Documento orienta quanto ao uso desses gêneros digitais, de forma que os alunos saibam se beneficiar deles em sua vida, de forma crítica e consciente.

Assim, a quantidade de gêneros textuais a serem estudados ao longo da Educação Básica aumentou consideravelmente, os gêneros tradicionais foram mantidos e os gêneros textuais do universo digital foram acrescentados.

Além da novidade do multiletramento, das multimediosidades e da cultura digital, a Base traz consigo uma proposta de trabalho com a diversidade cultural, de forma a "garantir uma ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente" (BRASIL, 2018, p. 73).

É de suma importância que os alunos tenham conhecimento das diversas línguas que existem no Brasil e no mundo, pois é por intermédio delas que são disseminadas as culturas, assim, o desaparecimento de uma língua implica o fim de todo um repertório cultural. Com a conscientização linguística, espera-se que o

aluno passe a valorizar cada variante linguística e cada cultura, diminuindo, assim, o preconceito linguístico.

A concepção de linguagem que fundamenta o ensino da Língua Portuguesa na BNCC, assim como nos PCN, é a linguagem como interação,

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e a perspectiva enunciativo-discursiva na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidade ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 65).

Essas relações de usos e produções textuais trouxeram a ideia de campo de atuação à Base, os PCN já sugeriam uma proposta semelhante embrionária dessa ideia, as esferas de atividades de comunicação, baseada nos estudos de Bakhtin, para ele, “todas as esferas da atividade humana [...] estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a riqueza e a variedade dos gêneros” (1997, p. 279).

Como contextualização do uso da língua, “os trânsitos pelas diferentes esferas de comunicação possibilitarão ao educando uma inserção social mais produtiva, no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido” (BRASIL, 2018, p. 57).

Porém, a proposta de campos de atuação trazida pela BNCC é mais completa e elaborada, eles “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2018, p. 70).

Os campos de atuação estão divididos em campo da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico/literário. O campo artístico/literário enquanto campo de atuação é uma novidade na Base, pois nos PCN era uma prática de linguagem, ela passa a ser trabalhada nos nove anos do Ensino Fundamental, dando ênfase ao multiculturalismo, dos clássicos às produções contemporâneas, possibilitando uma abrangência maior e mais diversificada desses gêneros desde o início dos anos iniciais do ensino fundamental; assim, eles ganham

a mesma importância dos eixos temáticos na organização dos objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidos durante todo o Ensino Fundamental. De forma geral, sua principal contribuição ao documento é demandar protagonismo dos alunos, mesmo os de anos iniciais, deixando bem clara a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem (NOVA ESCOLA, 2017, n. p.).

A BNCC mantém as práticas de linguagem que já existiam nos PCN, e acrescentou a Semiótica, que atende os estudos dos textos multimodais, com destaque aos digitais como os memes, gifs, produções de youtuber, etc. As práticas de linguagem (eixos) são divididas em quatro, Leitura/escuta, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

O texto é apresentado como ponto de partida para a definição dos conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, dessa forma, a leitura está presente nos eixos leitura/escuta, análise linguística/semiótica e oralidade, e pode ser

tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 70).

Esse sentido de Leitura está alinhado à proposta de modernização dos currículos, uma vez que é por meio da leitura que as pessoas adentram em um mundo multiletrado e multisemiótico, e são necessárias as habilidades para leitura não só de palavras, mas de imagens, movimentos e sons. Ela geralmente está associada aos campos de atuação, com o uso da língua considerado no contexto real.

O eixo Leitura tem seu foco voltado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação da leitura, interpretação de textos verbais e ainda identificação de gêneros textuais que são compreendidas como competências específicas da Língua Portuguesa.

O trabalho com a oralidade não é uma novidade, já era recomendado pelos PCN, porém ela entra definitivamente para os currículos escolares. A intenção não é apenas o desenvolvimento do uso oral da linguagem, mas proporcionar ao aluno

ocasiões que possam vivenciar diferentes papéis em diferentes situações comunicativas.

O eixo de Análise linguística/semiótica, assim como a leitura/escuta, e oralidade, é trabalhado de modo transversal, envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica, e as materialidades das outras semioses.

Embora esse eixo traga conteúdos da gramática normativa, pois ela é necessária e inerente ao texto, há uma abordagem diferente e mais explicitada da versão que dava nos PCN; aqui, o foco não é puramente gramatical, de uma feita que é compreendida em seu funcionamento, dentro dos gêneros trabalhados em sala, de forma contextualizada, abrangendo os campos de atuação elencados no documento (BRASIL, 2018).

Como se observa, a BNCC traz, atrelada ao ensino da gramática, a análise linguística e a semiótica, como forma de entendermos que o texto é um todo e essas partes são inerentes a eles.

Quanto ao eixo da Produção de Textos⁴, o enfoque é dado à preparação do aluno para uma produção de conteúdos escritos, orais e multissemióticos; essas produções devem ser contextualizadas, pertencentes aos diversos campos, direcionado a um interlocutor real.

Em função do que foi apresentado em linhas gerais, os documentos oficiais brasileiros para a Educação passaram por evoluções, principalmente em relação aos PCN, que como já dito, foi considerado um grande marco para o ensino no Brasil, dando início a uma quebra de paradigmas tradicionais, e a BNCC veio ratificar essa evolução trazendo melhorias, principalmente integrando o uso das tecnologias ao ensino; embora ainda haja muitos pontos em que é preciso melhorar.

⁴ No que concerne à Produção Escrita, nos próximos tópicos faremos algumas reflexões a mais, uma vez que tomamos essa prática de linguagem como motriz do nosso projeto.

3 O TEXTO NA SALA DE AULA

Na sociedade em que vivemos a todo o momento nos deparamos com diferentes formas de expor ideias, emoções, sentimentos, fatos, pontos de vista. O texto é a forma mais utilizada pelas pessoas para externarem o que pensam, o que querem, o que sabem, o que são e o que acreditam no mundo.

Assim, o texto torna-se muito mais do que um amontoado de palavras e frases, ele se constitui num instrumento de expressão dotado de sentido, no qual coesão e coerência são elementos fundamentais, pois atuam na ordem e no entrelaçamento de ideias formando uma cadeia global de compreensão (ANTUNES, 2005).

Costa Val (2006) diz que “texto é o objeto material (escrito ou falado) construído na e pela situação de interação”. Nesse sentido, “a concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 2011 p. 30).

É possível observar que para se comunicar o homem necessita de textos e esses para que sejam considerados como tais, precisam fundamentalmente produzir um efeito de sentido que se dá a partir de elementos que possibilitam a interação linguística entre os sujeitos que compõem um contexto de interlocução, ou seja, um texto funcionará e alcançará o propósito que o autor lhe imprimiu se tiverem, em sua composição, elementos pragmáticos, semântico-conceituais e formais.

A corrente linguística que trata dos assuntos inerentes ao texto, enquanto unidade discursiva é a Linguística Textual, ela defende o estudo do texto em que “a língua não tem autonomia sintática, semântica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 75); para ela, o texto acontece em uma situação dialógica em que os elementos estritamente linguísticos se relacionam com os elementos extralinguísticos.

Destarte, há textos escritos e textos orais que se materializam nos inúmeros gêneros discursivos, os quais serão explanados em outro tópico, os PCN já traziam a necessidade de se trabalhar os textos orais em sala de aula, porém a BNCC recomenda, de forma mais extensiva e detalhada essa necessidade.

3.1 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

“Escrevam um texto a partir...”, essa é a fala de milhares de professores nas salas de aula do Brasil, para os alunos, e até mesmo para muitos professores é uma frase comum, porém traz uma carga semântica muito grande, que já passou por um longo percurso histórico, político, ideológico. Por trás dessa frase há todo um discurso, teorias, pesquisadores, que refletem e que culminam em um modo de agir na sala de aula.

A produção de textos tem ocupado espaço significativo nas discussões que tem sido fomentada acerca do ensino e aprendizagem de nossa língua, uma vez que é por intermédio da produção escrita que o aluno pode trabalhar vários aspectos relacionados à aprendizagem, a importância desta apropriação por parte do aluno, acentua-se se considerarmos o fato de que, por meio dela, ele assume seu papel como produtor no mundo multiletrado, interagindo com diferentes dimensões da linguagem, ou seja, a dimensão discursiva, semântica, sintática ou gramatical. Dessa forma, irá

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018, p. 78).

É, portanto, a apropriação das práticas de produção textual uma das possibilidades que o aluno terá para se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

Por muito tempo as escolas adotavam a fragmentação estabelecida pelos próprios livros didáticos: redação, leitura, gramática, por meio de atividades de operação com a linguagem ou atividades de sistematização gramatical. Essa prática de fragmentar o estudo de nossa língua acabava por não aliar conhecimentos adquiridos a partir das produções de textos aos estudos das unidades que compõem o próprio texto.

Em outras palavras, enquanto em sala de aula se priorizava um trabalho voltado para separar gramática e texto, o ensino continuava omissivo, de forma que não propiciava maiores aprendizagens no que se refere ao desenvolvimento intelectual do aluno (ANTUNES, 2005).

A noção textual, que era usualmente praticada na escola, empobrecia o trabalho com a leitura/escrita pelo fato de tratar de maneira idêntica qualquer texto, desconsiderando suas especificidades.

Nesse contexto, o texto era abordado como um produto, ignorando-se, assim, a dinamicidade de seu processo de significação, que inclui a consideração de estruturas, de conhecimentos prévios partilhados durante a vivência daquele que escreve, de múltiplos recursos, das considerações de produção: o contexto, os sujeitos envolvidos nessa ação de linguagem, as intenções comunicativas e o meio de circulação do texto.

O exercício da redação, na escola, tem sido um martírio não só para alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido ano a ano, e aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, “O dia das Mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas” (GERALDI, 2012, p. 64).

O autor afirma ainda que essa “redação escolar” é um produto sem interlocutor, distante dos textos reais que circulam na sociedade, e sugere que esse termo seja substituído por “produção textual”, nessa direção, Geraldi (2012) assegura que a escrita deve ser vista como prática social, que surge da necessidade de interação e de interlocução entre sujeitos, cujo processo implica um locutor numa determinada posição social, um objetivo e um destinatário, de forma que “se tenha o que dizer”, ou seja, o aluno deve ter um conteúdo para ser desenvolvido e explicado.

Com o surgimento da Linguística Textual o estudo dos textos ganhou um novo rumo, um percurso que começou desde a década de 60 e ganha força a cada

dia, principalmente respaldados nos documentos oficiais, mas recentemente a BNCC, como já vimos anteriormente.

A Linguística Textual para Marcuschi (2008), “pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

Assim, não cabe mais trabalhar o texto como uma unidade isolada de sentido, que leva em consideração apenas os elementos linguísticos, devemos também levar em conta fatores extralinguísticos, como o contexto de produção.

Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 89), “a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão”. O processo de produção textual é uma atividade que leva em consideração o conhecimento de mundo dos indivíduos envolvidos no discurso.

[...] um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informal e comunicativa; o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; o formal, que diz respeito à sua coesão (COSTA VAL, 2006, p. 4).

Ao se considerar o eixo Produção de Textos no campo das Práticas de Estudo e Pesquisa na BNCC (BRASIL, 2018), verificamos que a escrita é apresentada como um componente a ser construído por etapas, visto que há uma ênfase para as estratégias de textualização, isto é, para as etapas da produção textual propriamente dita, chamadas de construção da textualidade.

A textualidade são características dos textos que os difere de um amontoado de frases soltas, iremos tratar de forma mais aprofundada esse assunto no próximo item.

3.1.1 Fatores de textualização

Todo falante traz consigo uma gramática internalizada, que utiliza em seu dia a dia para interagir com o mundo, e o faz muito bem, porém, quando chega às

aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas de produção textual, surge a dificuldade, os alunos muitas vezes se sentem perdidos, não sabem por onde começar, como organizar no papel suas ideias para transformá-las em texto.

Para que essas práticas sejam significativas, devem-se levar em consideração diferentes fatores que as condicionam e dão sentido, “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 90).

Para que o aluno seja bem-sucedido nessa produção ele precisa compreender as regras de uso da língua dentro do seu contexto, dessa forma ele saberá escolher o meio mais adequado para se expressar.

Há propriedades do texto que Beaugrande e Dressler (1983), citados por Costa Val (2006) chamam de textualidade que são o conjunto de características que fazem com que um texto não seja apenas uma sequência de frases, mas uma ocorrência linguística e pode ser compreendida e avaliada sob três aspectos: pragmático, semântico-conceitual e formal.

São sete fatores/critérios da textualidade e suas respectivas linhas de orientação: coerência e coesão (fatores orientados pelo próprio texto, de natureza linguística e conceitual); a intencionalidade e aceitabilidade (orientados pelo aspecto psicológico); informatividade (critério orientado pelo aspecto comunicacional); situacionalidade e intertextualidade (orientados pelo aspecto sociodiscursivo).

Esses cinco últimos são de natureza social e pragmática; depois de alguns anos, os próprios autores supracitados, reconhecem que o termo não dá conta de toda a dimensão discursiva da língua, e o modifica para textualização.

Marcuschi (2008) ressalta que textualização é muito mais critério de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual. Ao se produzir um texto, é necessário que os elementos de textualização estejam articulados, formando uma sintonia com o todo.

A coerência é a base da significação de um texto, elemento que movimentar aspectos lógicos, semânticos e cognitivos na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre interlocutores (COSTA VAL, 2006, p. 5); ela é a responsável pela atribuição de sentidos ao texto na situação discursiva, estabelecendo relações entre os demais elementos de textualização formando uma unidade, ou seja, o texto sozinho não tem significado, para que sua função discursiva seja efetivada, é necessário um compartilhamento de conhecimentos com o leitor/ouvinte, “todos os estudos procuram demonstrar que a coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente na estrutura de superfície” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 12).

Ao lado da coerência, outro fator de textualização de extrema importância é a coesão, são dois pontos de vistas diferentes de olhar a textualidade, a coesão, como continuidade baseada na forma e a coerência como continuidade baseada no sentido (MARCUSCHI, 2008).

A coesão é a representação lexical de conceitos e relações no texto, os quais são apresentados na superfície textual para dar unidade de sentido, sendo de dois tipos: referencial e sequencial. É possível assegurar que a coerência e a coesão são fundamentais na escrita do texto, como aponta Costa Val (2006), baseada nos conceitos de Beaugrande e Dressler (1981), ao afirmar que a coerência diz respeito ao nexo entre os conceitos e a coesão à expressão desse nexo no plano linguístico.

Dessa forma a coesão contribui para estabelecer a coerência, mas não garante sua obtenção (KOCH; TRAVAGLIA, 2011), pois há ocorrências de textos bem organizados no nível linguístico, com todos os elementos coesivos necessários, porém, não transmite nenhuma mensagem ao seu leitor/ouvinte.

Como já foi citado anteriormente, ao lado da coesão e da coerência há outros cinco fatores de textualidade, esses levam em consideração o conhecimento de mundo dos participantes do discurso para produzir um texto, iremos tratar, de forma resumida cada um deles, sob a perspectiva de Marcuschi (2008).

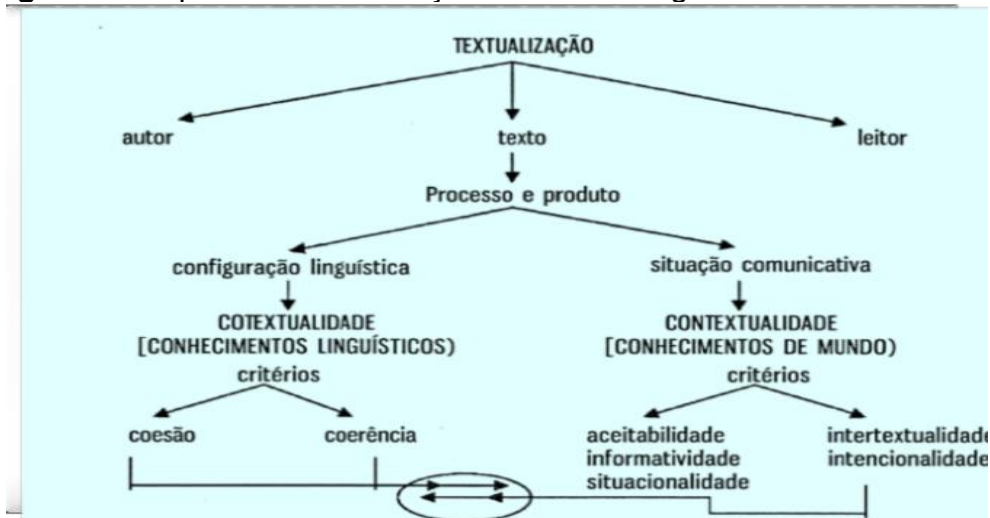
A Intencionalidade trata da intenção do produtor do texto e é centrada nele, em sua pretensão ao produzir um texto, ou seja, o objetivo que ele almeja ao emitir

alcançar com sua mensagem, seu texto será produzido de acordo com esse objetivo, enquanto a Aceitabilidade é centrada no receptor, diz respeito à aceitação da ideia pretendida pelo produtor.

Ambos os fatores se referem às pessoas do discurso e para que a comunicação pretendida através do texto se efetive, deve-se haver uma sintonia entre o produtor e o receptor, uma cooperação quanto ao entendimento da mensagem, ou seja, ambos devem compartilhar o mesmo conhecimento de mundo.

A Situacionalidade está relacionada ao contexto de produção do texto, é ele que orientará esta produção e também orientará o sentido pretendido, tanto para quem o produz quanto para quem o recebe; a intertextualidade é a relação entre o texto produzido e os demais que tiveram alguma relação nesta produção, de forma direta ou não; já a Informatividade diz respeito ao conteúdo portado por um texto, ele precisa conter dados suficientes para cumprir seu papel ao interlocutor, é ela que despertará (ou não) o interesse do leitor pelo texto.

Figura 1: Esquema de distribuição dos critérios gerais de textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96).

Para Irandé Antunes (2003) a produção escrita requer parcerias entre os sujeitos envolvidos no processo, na medida em que buscam os mesmos objetivos. Escrever é uma forma de se expressar, de expor suas ideias, informações, crenças, sentimentos entre outros, é uma forma de interagir, para isso é necessário ter o que dizer, não basta saber quais meios se chega a um texto, qual a melhor forma de se

produzi-lo se não se sabe o que quer produzir, se não tem ideias para isso, ou seja, palavras para se expressar.

Para isso deve-se ter contato com experiências e conhecimentos diversos que amplie esse repertório para só assim, serem expressos por meio de textos. Um dos meios de se produzir um texto é partir de outro texto já existente, chamamos de retextualização, para isso fazemos modificações no texto original o que resulta em um novo gênero textual, às vezes nem percebemos que estamos praticando retextualização, de tão comum que é em nosso dia a dia.

3.1.2 A Retextualização

A produção textual como processo, exige o conhecimento de alguns mecanismos que possibilitam chegar ao objetivo, motivado pelo propósito comunicativo, o produto final, que é o texto, por sua vez,

É a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (MARCUSCHI, 2010, p. 9).

Dessa forma, é preciso ter em mente o que queremos comunicar ao produzir um texto, e qual caminho deveremos percorrer para produzi-lo. Uma das formas de produzir um texto é partindo de outro já existente; assim, “retextualizar é produzir um novo texto [...] que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito” (MATÊNCIO 2002). O resultado de uma retextualização é um novo gênero textual.

A prática de retextualização é mais comum do que se pensa; ela é constantemente utilizada em nossa vida cotidianamente, quase sempre de forma natural, quando transcrevemos, reformulamos, recriamos ou modificamos um discurso; ela não é “um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Ainda com relação a isso, o pesquisador aponta quatro variáveis importantes no estudo dos processos de retextualização, que são: O propósito, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Esse processo é de grande importância para o ensino de Língua Portuguesa, pois ao trabalhar com a retextualização, na produção de texto, o aluno deve se aprofundar na leitura de um gênero, deve compreender todo seu processo, para então, recriá-lo, transformando-o em outro gênero.

No projeto de pesquisa desenvolvido no 8º ano, os alunos tiveram que retextualizar conto, charges e um curta-metragem como parte do processo na produção dos microcontos aqui abordados.

3.1.3 A Reescrita

Como já visto, a retextualização é a produção de um novo texto, a partir de um já existente. A reescrita é uma atividade que, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos, norteiam a produção original, materializando-se uma nova versão do texto.

A BNCC cita como um dos objetivos gerais do ensino e aprendizagem da produção textual “planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 41). O documento deixa claro que a reescrita é parte do processo de produção textual.

Os PCN, ao abordarem a prática da produção textual, afirmam que “[...] um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões” (BRASIL, 1998), ou seja, não importa o nível de letramento do autor ou o seu objetivo ao escrever, a reescrita fará parte desse processo.

Geraldi (2012) e Fiad e Mayrink-Sabinson (1994) apresentam duas concepções teóricas de escrita: Como inspiração e como trabalho. Ainda segundo

estes, na primeira concepção a escrita é vista como “fruto de uma emoção”, portanto, reescrever o texto, além de ser uma tarefa difícil, que exige trabalho, quebraria o encantamento da inspiração.

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita (GERALDI, 2012, p. 128).

As aulas de produção de texto precisam contar com o interesse dos participantes, caso contrário, dificilmente eles se expressarão e ousarão experimentar produzir textos.

Na escrita como trabalho, a própria denominação dá a ideia de que não é simples e não depende de uma inspiração da pessoa, é um procedimento que acontece em várias etapas, de acordo com Fiad e Mayrink-Sabinson (1994): Planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita.

Dessa forma, o texto do aluno sempre poderá passar por mudanças, influenciadas por seus conhecimentos de mundo, pelo professor ou ainda pelo colega, resultando numa melhora, pois passa a “considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63)

Geraldi (2012), retomando as ideias de Bakhtin, também propõe a escrita como trabalho, em um processo de interação com atividades de refacção textual, em que o interlocutor determina o movimento “inter-intra-inter-individual”, numa referência também a Vygotsky (1980).

Sobre essa perspectiva, o aluno utiliza operações (retira, acrescenta, altera informações de seu texto) de escrita, ou atividades epilinguísticas (de reelaboração contínua, que atuam sobre a própria linguagem, a partir da reflexão sobre sua prática linguística) como ações de linguagem.

A perspectiva de língua como trabalho, tanto na visão de Fiad e Mayrink-Sabinson (1994) quanto de Geraldi (2012), está atrelada a concepção de linguagem como meio de interação, define-se “escritor competente” como sendo um indivíduo: “capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 1998, p. 48).

A participação do professor, tanto no processo de revisão quanto de reescrita, pode ocorrer de forma colaborativa ou de forma orientada; esta se caracteriza pela forma como o professor sugere mudanças no texto escrito ou quando colabora oralmente com o produtor do texto. Há ainda a revisão individual que é feita pelo próprio aluno sem a participação do professor.

É essa consciência de que o texto nunca está pronto que leva o aluno a entender que a escrita é trabalho e que, para produzir o sentido desejado, o texto pode ser revisto tantas vezes sejam necessárias.

Como já comentado, comunicamo-nos por intermédio de textos, para que essa comunicação seja efetiva, é necessário que eles estejam materializados nos gêneros discursivos que se manifestam em práticas de linguagem em uma esfera de comunicação.

Nesse contexto, centrar o ensino no texto é se ocupar com o uso da língua; trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 2012).

Esse “veículo” de comunicação se destaca como elemento primordial na difusão cultural, filosófica, ideológica, entre outros, porque é por meio dele que os autores conseguem expor muito mais do que inquietações, medos e angústias. Eles conseguem mostrar ao leitor o que pensam sobre determinado assunto e ao mesmo tempo buscam persuadi-lo a acreditar e a defender a mesma ideia que se propõem a difundir.

A BNCC (BRASIL, 2018) estende ainda mais a compreensão desses textos, trazendo a multimodalidade e a semiose para serem trabalhados na sala de aula

que trazem organizações internas peculiares, para efetivarem sua coesão e coerência. Por muito tempo o texto, na sala de aula, era visto apenas como um pretexto para o estudo metalinguístico e sua produção seguia modelos padronizados de tipologias textuais para o professor corrigir.

3.2 PRÁTICAS DE LEITURA

Com o exacerbado desenvolvimento técnico-científico e informacional, vivenciado pela sociedade contemporânea, percebe-se que a leitura está se tornando cada vez mais uma prática imprescindível para a inserção de qualquer sujeito dentro de uma determinada sociedade, e concomitantemente, mostra-se fundamental para a formação cidadã, pois é por meio dela que o sujeito terá o contato com uma vasta quantidade de informações e novos conhecimentos que serão indispensáveis para que ele consiga relacionar-se com o seu semelhante de forma efetiva e consciente.

O ato de ler, sempre foi indispensável na vida dos seres humanos e quanto mais letrada for a cultura, mais essencial é ser um leitor eclético, uma vez que a cada dia surgem novos gêneros que se manifestam em multimedioses nos mais variados contextos e com diversos suportes; além disso, a mobilidade deles se materializa em hibridade.

Os multitextos circulam em todas as esferas sociais e assim o leitor precisa estar em sintonia com essa diversidade e preparado para inferir sentidos e associações sobre informações presentes no texto e usá-las no seu dia a dia. Sendo assim, é responsabilidade da escola e direito do aluno estar em contato de forma institucional e acadêmica a fim de se inserir com propriedade nesse mundo letrado e exercendo, assim, sua cidadania.

De acordo com Silva (2013), a leitura é um ato de conhecimento, pois ler denota conexão com informações e com o contexto social. Desse modo, podemos definir leitura como “[...] um ato individual, voluntário e interior [...]”, (SANDRONI; MACHADO, 1998, p. 22), que se inicia com a decodificação das estruturas

linguísticas que constitui a linguagem escrita convencional, mas que não se limita à mera decodificação desses signos, pois, o ato de ler exige a capacidade de utilização do inconsciente do leitor para que ela possa estabelecer relações entre as palavras e a sociedade na qual está inserido, porque a leitura

é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social e à política (NUNES, 1994, p. 14).

Dessa forma, a leitura é tão importante atualmente que há diversos projetos de erradicação do analfabetismo, tanto por parte do governo quanto por parte de ONGs, entre outros. O analfabetismo é considerado um mal que isola as pessoas das atividades de letramento; e no processo de escolarização, as dificuldades de leitura provocam consequências negativas na aprendizagem de todas as outras áreas de conhecimento.

Ler significa conceder um propósito existencial a um texto, ligando-o com o contexto e com as práticas pressupostas de quem lê; assim, a leitura é um processo que se comprova por meio da interação entre os inúmeros padrões de informação apresentados pelo leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual; e o conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2011).

Nesse sentido, o hábito da leitura se caracteriza como sendo um processo de interação entre o sujeito com o outro e do sujeito com o mundo, no entanto, a maioria das pessoas tem seu primeiro contato com a leitura somente na escola, onde são alfabetizadas, a partir daí segue uma complexa caminhada rumo à efetiva formação de um leitor, essa caminhada deveria ser incentivada principalmente pela família, lugar ideal para uma prática de leitura prazerosa, sem obrigações, porém, muitos lares brasileiros ainda são formados por pais que também não tiveram acesso à leitura.

Nessa perspectiva, compete à escola a função de, enquanto ambiente formal de interação social e geração de práticas leitoras, propiciar aos alunos condições pertinentes para que ele possa exercitar o ato de ler de forma efetiva, ser capaz de executá-lo com autonomia e criticidade, no sentido de saber como

estabelecer as inúmeras relações entre o texto e o contexto de uma forma dinâmica e construtiva.

Segundo Molina (1992), a partir do instante em que se constata o papel da escola na formação do leitor, apesar de todos os limites concretos, torna-se possível uma mudança de hábitos, com a pretensão de dar ao aluno a habilidade de poder fazer o uso da leitura como um instrumento útil em sua vida, que vá além da escola.

Percebe-se, assim, que dessa maneira a escola poderá cumprir sua real função, na condição de construtora do conhecimento e de cidadãos-leitores críticos, participativos e reflexivos. Embora, no presente, fique notória a influência da leitura enquanto prática social na vida em sociedade é frequente perceber que ainda existem alunos que frequentam turmas regulares nas escolas e que não tem o hábito de ler.

Não obstante, faz-se necessário identificarmos os materiais de leitura que vem sendo disponibilizados pelos docentes aos alunos do ensino fundamental, como também, é fundamental conhecermos certas práticas leitoras que são aplicadas nas salas de aulas das escolas públicas de ensino fundamental, que atendem prioritariamente a uma clientela de alunos provenientes das classes populares, alunos esses que já não se deparam em seu ambiente familiar com um contexto de letramento que propicie o desenvolvimento de seus recursos linguísticos e a composição do hábito de ler.

Comumente, na escola, o papel de formar bons leitores, recai principalmente ao professor de Língua Portuguesa que deve buscar meios para desenvolver a competência leitora bem como incentivar o gosto pela leitura; o que não exime os demais professores dessa tarefa.

Conforme atestam Coscareli e Cafieiro (2013), as leituras nas aulas de Língua Portuguesa eram impostas, até mesmo constrangedoras. Os professores solicitavam aos alunos que lessem um texto, geralmente em voz alta, muitas vezes o aluno escolhido para a leitura era o mais bagunceiro ou o mais tímido, ou seja, a leitura se tornava uma forma de castigo.

Após a leitura, o professor passava um questionário com perguntas sobre o texto e o autor do texto, essas perguntas eram literais, bastava fazer uma busca no

texto para respondê-las, não exigia reflexão dos alunos; esse tipo de ensino era pautado em uma concepção tradicional, respaldada por teóricos e linguistas, perdurando por décadas nas escolas brasileiras, e deixou sua marca em muitas aulas de Língua Portuguesa até hoje.

Nessa concepção de leitura, era exigido do aluno, como bom leitor, que entendesse a mensagem que o autor do texto queria emitir, este autor “constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 9).

Com o passar do tempo, o foco da leitura se desloca do autor para o texto, sob a influência da segunda concepção da linguagem, onde a língua é tida como instrumento de comunicação. Nesse contexto, o leitor é visto como um ser passivo, que ao ler o texto, lhe é pedido apenas para reconhecer e reproduzir o que está nele, o texto também serve como pretexto para os estudos gramaticais.

Em ambas as concepções, o ensino de leitura, mesmo em séries iniciais tinham como base os textos dos cânones da literatura brasileira e portuguesa, aprender a Língua Portuguesa era aprender a língua falada e escrita por autores clássicos de nossa literatura, pois esse era o português ideal.

Com as contribuições das pesquisas na área da linguagem e psicologia, há mudanças no papel do leitor e da função do texto; o sujeito passa a ter um papel ativo e o sentido do texto é construído por intermédio da interação entre o texto e o leitor (KOCH; ELIAS, 2013), uma vez que a leitura

é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido,

buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1998, p. 41).

Nesses termos, é necessário entender a leitura como um processo de cognição de construção de sentidos realizados por sujeitos sociais, inseridos num tempo histórico, numa dada cultura (CAFIERO, 2005) e compreender que, ao realizar uma leitura, o indivíduo tem que ir muito além de uma simples decodificação, ele precisa ativar seus conhecimentos prévios e situar o texto num contexto.

Na sala de aula, o professor tem um papel fundamental na mediação entre o aluno e o texto, suas práticas pedagógicas determinarão o sucesso ou o fracasso na formação desses leitores; com a perspectiva de leitura como interação, o aluno precisa mobilizar diversos conhecimentos para que haja a compreensão do texto. Sendo assim,

dois pontos são importantes na compreensão: o primeiro diz respeito ao texto escrito e ao modo como ele se organiza, como é estruturado, como funciona socialmente; o segundo tem a ver com o leitor, seus conhecimentos, as operações mentais que realiza para compreender e as condições em que ele vai ler o texto. (CAFIERO, 2005, p. 18).

A autora reforça que o texto escrito é um conjunto de instruções, pois ele é o ponto de contato entre escritor e leitor, nele os leitores encontrarão um conjunto de pistas que o ajudarão na compreensão; os textos se organizam linguisticamente com elementos colocados propositalmente pelo autor para que não haja erros na sua interpretação.

Há também os tipos textuais que têm a ver com a organização das sequências de enunciados, que é a narração, descrição, argumentação, exposição, injunção e dialogal; num texto predomina uma tipologia, mas geralmente há outras.

Considerando o texto como tipo, facilita a percepção do aluno, pois cada sequência tem suas próprias organizações linguísticas, porém, essas noções de tipologia pertencem ao âmbito escolar, onde é pedido para o aluno escrever um texto argumentativo ou narrativo por exemplo.

No seu dia a dia o aluno se depara com textos concretos, com diversas funções comunicativas, esses textos são chamados de gêneros textuais, que

iremos tratar no próximo capítulo. Esses gêneros textuais pertencem a domínios específicos, assim, o aluno que se deparar com um texto do domínio jornalístico, ativará seus conhecimentos prévios acerca desse assunto, o que facilitará sua compreensão.

3.2.1 A compreensão com base na interação e nas ações do leitor

No item anterior, foi considerada a importância do texto no processo de construção de sentidos, agora veremos um pouco as ações de decodificação e a construção da coerência do leitor para com o texto.

Segundo Cafiero (2005), “A decodificação e a construção da coerência” são as duas grandes etapas na cognição da leitura que o leitor vivencia, “Nessas etapas o bom leitor precisa realizar uma série de operações como perceber, memorizar, analisar, sintetizar, inferir, relacionar, avaliar, entre outras” (CAFIERO, 2005, p. 30). Os professores precisam entender esses processos para auxiliar seus alunos em momentos de dificuldades.

A decodificação é a leitura superficial do texto, tendo como base os elementos linguísticos. O leitor iniciante encontra dificuldades nessa etapa; após a decodificação do texto, o leitor passa para o próximo passo, que é mais complexo e envolve um conjunto de habilidades, que é a construção da coerência.

Nessa etapa, o leitor estabelece uma relação interativa com o texto ativando seu conhecimento prévio no ato da leitura, esses conhecimentos são: linguísticos, enciclopédicos, específicos (de acordo com o texto), históricos, culturais, entre outros.

Diante da necessidade de lidar, simultaneamente, com diversos tipos de conhecimento, o leitor precisa ter (ou é preciso que alguém lhe ensine) estratégias, ou modos de proceder adequadamente, para processar com eficiência os textos, em busca de coerência. Uma estratégia é um meio ou um conjunto de ações utilizadas para alcançar determinados fins. Usamos estratégias para atingir com mais eficiência, com economia de tempo e de esforço cognitivo, os objetivos desejados (CAFIERO, 2005, p. 35).

Para Coscareli e Cafiero (2013), um bom leitor é aquele que usa boas estratégias, de forma consciente, ou não, para obter a compreensão do texto. Cabe ao professor, nas aulas de Língua Portuguesa, ensiná-las ao aluno; o bom uso que faz dessas estratégias, o fará alcançar a eficiência e a eficácia necessárias para se constituir um cidadão letrado.

A ação de buscar uma informação em um determinado texto pode ser simples para um leitor proficiente, porém, muitas pessoas têm dificuldades. Essas dificuldades atrapalham a compreensão por conta do tamanho do texto, das palavras utilizadas, da estrutura sintática, do tema ou do gênero textual utilizado; é necessário, portanto, buscar novas estratégias para entender os diversos tipos de textos que se tem contato no dia a dia.

3.3 USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Os PCN e a BNCC ratificam o uso da concepção sociointeracionista da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, a proposta trazida por esses documentos oficiais é o ensino de leitura e escrita que se baseiam na noção da diversidade de gêneros textuais⁵, em detrimento dos estudos tradicionais baseados na gramática de frases e tipologias textuais.

Este trabalho vai nessa direção, usando como base para leitura e produção de textos o gênero microconto com o apoio dos gêneros charge, curta metragem e contos.

Neste capítulo, haverá um aprofundamento na teoria de gênero, o seu uso em sala de aula, e discorreremos sobre o gênero microconto, o qual será o produto final dos alunos. A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece a importância de os alunos terem conhecimento dos diferentes tipos de gêneros e aprendam a analisar,

⁵ Quanto aos termos gênero textual e gênero do discurso, comungamos das concepções de Marcuschi (2008, p. 154) quando afirma que “todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”.

compreender e produzir textos em função das diferentes situações de uso da língua no dia a dia.

3.3.1 Gêneros textuais

O termo gênero textual não é novo, ele já era usado por Platão, há mais ou menos 2.500 anos, porém ele se limitava ao campo literário (MARCUSHI, 2008). De acordo com o autor, o primeiro pesquisador a usar esse termo para todas as manifestações orais e escritas da interação humana foi o filósofo Mikhail Bakhtin, com a ajuda de seus discípulos que formavam o círculo de Bakhtin.

Esses pesquisadores concebem a língua como um produto sócio-histórico, utilizada para interação social em uma relação dialógica, não como língua isolada, e o texto é o lugar em que ocorre essa interação, eles se materializam em gêneros textuais.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a qual efetua-se por meio de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2006, p. 279).

Para ele, os enunciados organizam as interações efetuadas por meio da língua e, portanto, ficam disponíveis na sociedade, constituídos pelas diferentes esferas de utilização da língua, organizando o que ele chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 279) que determinam, assim, os gêneros textuais.

Os gêneros textuais são constituídos por vários modelos de enunciados que circulam socialmente; o pesquisador ressalta que a interação humana se tornaria inviável se a cada ato de fala ou escrita tivéssemos que produzir um novo enunciado, sem haver qualquer referência para isso.

O enunciado é, portanto, uma “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2006, p. 293), que organiza o gênero, que, por sua vez pode ser definido como mais ou menos estável, já que, quando selecionado por alguém, será por este

reorganizado (ou não), tendo em vista os interlocutores, a situação, o momento e o lugar de interação.

Koch (2011) esclarece que a competência discursiva dos falantes/ouvintes os leva à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais; para a autora, essa competência estimula a diferenciação de determinados gêneros de textos, portanto, há o conhecimento, pelo menos indutivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto.

Dessa forma, os gêneros textuais podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade, articulados de tal forma que são imprescindíveis à vida em sociedade. Em síntese, os gêneros são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita.

Marcuschi (2008) afirma que as relações acontecem nas “esferas da atividade humana” e se constituem o domínio discursivo, estes domínios propiciam a produção de discurso como jurídico, jornalístico, religioso, etc.; esses discursos dão origem aos diversos gêneros textuais, que são compostos por tipologias textuais.

Os aspectos discursivos e enunciativos levam em consideração a língua como atividade social, histórica e cognitiva privilegiando a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua; a apropriação aos diversos tipos de gêneros é imprescindível para participar de uma sociedade letrada, pois de certa forma eles regulamentam nosso discurso, dando legitimidade (MARCUSCHI, 2008).

Devemos ter em mente que os gêneros variam de acordo com os aspectos culturais, portanto, o valor discursivo atribuído a ele poderá mudar, pois está ligado à cultura e à maneira como a sociedade está organizada, cuja compreensão muda conforme as mudanças no contexto sociocultural de um povo (BAZERMAN, 2005).

Dado o exposto, percebe-se que os gêneros são entidades dinâmicas, mutáveis e que podem se modificar ao longo do tempo, além de poderem sumir ou se diferenciar/especificar a depender da região/localidade de uso, bem como de uma cultura para outra, de uma religião para outra, dentre outros fatores.

O ápice do desenvolvimento tecnológico, por exemplo, tem favorecido o surgimento de diversas modalidades comunicativas, dando espaço para novos gêneros emergentes em contexto de desenvolvimento técnico-científico e informacional como os *chats*, *fanfic*, *podcast*, *detonado*, infográficos, etc. Conforme o próprio Bakhtin (2006), os gêneros relacionam-se com a língua porque eles a materializam, por sua vez, a língua tem estreita relação com a vida humana; sendo assim, os gêneros são a ponte entre a língua e a vida.

Na condição de expressão de situações comunicativas, os gêneros se constituem em uma heterogeneidade significativa, na verdade são infinitos, variando desde uma simples conversa entre amigos, a trabalhos acadêmicos complexos. Dessa forma, toda situação comunicativa só é possível de ser feita por meio de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008).

Concomitantemente, cabe resgatar Bakhtin (2006), o qual afirma que os gêneros discursivos se fazem presentes no cotidiano das pessoas, que os usam até mesmo sem saber que o estão fazendo, de maneira inconsciente. Nesse sentido, até mesmo nas situações de comunicação menos formais, o discurso é moldado pelo gênero, ou seja, o modo com que falamos é determinado pela situação de comunicação que se faz presente e pertinente.

Nesse pano de fundo, os enunciados são constituídos de três elementos essenciais: conteúdo, composição e estilo. O conteúdo se refere ao tema sobre o qual o gênero trata; a composição diz respeito à estrutura do gênero, se é realizado, por exemplo, em prosa ou em verso, se em um único parágrafo ou em vários, etc.; por sua vez, o estilo diz respeito ao tipo de linguagem específico empregado pelo sujeito produtor do enunciado, com vistas, claro, a atingir seus objetivos discursivos, sejam eles de persuasão, de informatividade, sejam de argumentação (BAKHTIN, 2006).

Também cabe aqui lembrar que há diferença entre tipologia textual e gêneros textuais cujos conceitos, muitas vezes, são confundidos. A maioria dos estudiosos da área concorda que gênero textual é uma expressão que dá uma ideia vaga do uso que fazemos dos textos em diferentes situações de comunicação que possuem características sociocomunicativas estabelecidas por conteúdos,

aspectos funcionais, composição e estilo característico, ele “designa uma espécie de construção teórica [em geral uma sequência subjacente] definida pela natureza linguística de sua composição” (MARCUSCHI, 2008, p. 175).

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), as tipologias textuais por si só não são consideradas textos e sim parte deles; englobam cinco categorias conhecidas, que são narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Além de considerar os gêneros como enunciados relativamente estáveis, Bakhtin (2006) também os concebe como mutáveis, passíveis de modificações, isso porque a própria sociedade muda com o passar do tempo.

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. [...] Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua (BAKHTIN, 2006, p. 285).

A dinâmica, portanto, é inerente aos gêneros, haja vista que estão atrelados a práticas sociais de interação e comunicação. Dessa maneira, é indispensável conceber aos gêneros a patente de heterogêneos, sempre susceptíveis à dinâmica da vida social e cultural.

A diversidade de gêneros é enorme, até mesmo porque cada esfera da vida humana é responsável por produzir enunciados com a finalidade de atender as suas respectivas especificidades de interação.

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Imporá, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo) (BAKHTIN, 2006, p. 280).

Dito isso, e levando em consideração as inúmeras interações sociais existentes e possíveis em cada cultura/sociedade, temos uma divisão dos gêneros do discurso em dois grupos: o dos gêneros primários e o dos secundários (BAKHTIN, 2006).

Os primários, então, estariam vinculados a situações comunicativas do dia a dia, informais, a exemplo do bilhete, do diálogo entre amigos, dentre outras, cuja

função é do imediatismo, da transmissão de informações por meio da informalidade. Os secundários, por sua vez, vinculam-se a situações interativas mais complexas e especializadas de uso da linguagem, vinculadas a esferas científicas, jornalísticas, etc.; logo, os gêneros secundários configuram-se como pertinentes a uma linguagem mais elaborada, imbuída de uma construção verbal mais amarrada.

Os gêneros secundários também podem assimilar e promover alterações nos gêneros primários, tendo em vista que aqueles possuem maior complexidade em sua formulação. Sendo assim, no momento em que um gênero primário é incorporado por um secundário, ele passa a constituir o secundário e, por tanto, passará a estabelecer uma relação comunicativa de uso a partir do lugar do gênero mais complexo, que é o do secundário.

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem, transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 2006, p. 281).

É imprescindível considerar que nem toda resposta se dá pela enunciação verbal, pois, para Bakhtin (2006), ela pode ser executada em forma de ação, de gesto, de movimento corporal, tendo em vista que quando um soldado recebe uma ordem, ele primeiro a compreende e em seguida a executa.

Na condição, como já foi dito, de entidade sociodiscursiva, a execução dos gêneros expressa, para além do discursivo, regras de regência social, indo para a compreensão dos meios de controle social.

Conforme expressa Marcuschi (2008), alguns gêneros específicos passam uma maior impressão de poder social do que outros, transmitindo maior ou menor legitimidade à determinada construção enunciativa. Como exemplo, pode-se citar o caso de um artigo científico, publicado em um periódico especializado em uma determinada área, de referência internacional, que terá maior notoriedade do que textos do cotidiano.

Nesse sentido, “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2008, p. 29).

Assim, verifica-se, nitidamente, portanto, que não são os gêneros em si que controlam a sociedade, eles apenas se fazem materializadores das ações de comunicação entre os sujeitos, e são essas ações que atuam na organização social, o que permite retomar a noção dos gêneros textuais/discursivos como instâncias sociais de interação/comunicação.

3.3.2 Gêneros como objetos de ensino

O ensino de Língua Portuguesa passou por diversas mudanças nas escolas ao longo da história, sofrendo influências como política e ideológica, por exemplo. Ao longo desse percurso o principal objeto de ensino foi, por décadas, a gramática baseada em frases e tipologias textuais, seguindo modelos considerados cânones da língua normativa, e seu domínio era sinal de bom uso da língua.

Nas últimas décadas, a partir dos anos de 1980, intensificou-se principalmente a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa, os gêneros textuais começaram a ser foco de atenção por parte de pesquisadores e professores nos quais são tomados como objeto de ensino. Eles ajudam a

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra é produzir textos - tanto orais como escritos - coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõe e aos assuntos tratados;
Expandir os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (BRASIL, 1998, p. 33).

Ao discutir a prática de linguagem em sala de aula, Rojo (2009) defende o trabalho com os gêneros textuais como uma extraordinária oportunidade de se lidar com os usos sociais da língua, na forma como ela acontece no dia a dia, na vida

das pessoas, entretanto, existem diferenças entre o uso do gênero na sociedade e a maneira como é ensinado, pois nem sempre será possível explorar todos os aspectos ligados à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo de cada gênero.

Em situações didáticas, o estudo dos gêneros textuais implica opção por determinados elementos, considerando-se os grupos de alunos destinatários do trabalho, suas capacidades de linguagem, seus conhecimentos prévios acerca do gênero. Os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, surgindo de acordo com as necessidades e atividades socioculturais (MARCUSCHI, 2008).

No entendimento do autor, os gêneros textuais se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, por isso ressalta que não existem gêneros textuais ideais para tratamento em sala de aula, mas que é possível eleger gêneros para o ensino da língua, considerando as dificuldades progressivas.

Os gêneros textuais como objetos de ensino propõem um fim as aulas tradicionais de língua portuguesa em que se tomam as frases ou textos para ensinar gramática e cuja produção textual se constitui em redação escolar artificial sem considerar as suas condições de produção.

Ao se trabalhar um gênero, o nome dele propicia pistas e indícios de seu público, estrutura, elementos linguísticos mais adequados; as atividades de compreensão mudam também, ao invés de se tentar entender o texto, deve-se ir além procurando compreender a intenção pretendida pelo autor.

A visão de correção do texto modifica com o uso de gêneros textuais, em vez de o professor usar como parâmetro textos impecáveis gramaticalmente, sem desvios da norma, ele pode verificar se o texto está de acordo ou não com o gênero em estudo. Isso porque “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Essas atividades são sempre situadas, e as operações de construção do sentido resultam de várias ações praticadas pelos falantes. As ações sempre

envolvem mais de um indivíduo, já que são ações conjuntas e coordenadas: o escritor/falante tem consciência de que se dirige a alguém, num contexto determinado, assim como o ouvinte/leitor só pode compreender o texto, se o inserir num dado contexto.

As escolas, por meio dos programas escolares, têm progredido em trabalhar com gêneros textuais como: as tiras jornalísticas, histórias em quadrinhos, entrevistas, cartuns, bulas de remédios, textos jornalísticos, além de gêneros novos que estão emergindo, tais como: chats, e-mails, microcontos, etc., os quais estimulam a aprendizagem.

A BNCC traz uma inovação para as salas de aula, a presença dos gêneros da esfera digital e “para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias [...]” (BRASIL, 2018, p. 134).

Dessa forma, a base parece considerar o aluno como um futuro influenciador digital, sendo a aprendizagem do funcionamento desses gêneros considerada essencial, gêneros como *fanfic*, vlog, currículo web, Grafics Interchange Format (GIF), wiki, gameplay, ciberpoemas, entre outros, entraram para lista do documento que recomendam trabalhados com os gêneros em escala de complexidade de acordo com a série do aluno.

Apresentar a função social no trabalho com os gêneros textuais no processo de fortalecimento do pensamento crítico do estudante é uma questão necessária e se mostrará oportuna quando o professor, na função de mediador e orientador das aprendizagens, procurar se perceber como pesquisador e, ao mesmo tempo, produtor do conhecimento que se elucida na sala de aula, visto que o objetivo primordial no ensino pautado na razão social dos gêneros não é apenas a reprodução de discursos pelos discentes, mas lhes possibilitar a ocupação de destaque na formulação da própria e singular forma de dizer.

Os textos, como forma de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e

relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessita e exige, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes (KOCH, 2011, p. 157).

Nessa perspectiva, os Gêneros Textuais exercem importante papel na estruturação de conhecimentos relevantes, mas também, pode-se dizer que são modelos sobre o mundo e passam a ser considerados não como um produto acabado, mas como resultado de processos mentais, segundo os quais os saberes acumulados serão ativados na memória dos indivíduos no processo de comunicação.

3.3.3 Os microcontos

Os microcontos são um gênero recente, ainda pouco conhecido. É um texto que pode constituir uma importante ferramenta a ser utilizada nas aulas de língua portuguesa para auxiliar o professor no trabalho com a leitura e escrita. Isso ocorre pelo fato de possuir configurações diferenciadas, assim, esse tipo de texto atrai a atenção do aluno, uma vez que

O número limitado de palavras exige que o aluno utilize um vocabulário preciso para ser capaz de atingir o seu intento discursivo. (...) O desafio de se dizer muito em poucas palavras pode auxiliar os alunos a desenvolverem competências textuais e discursivas, tais como a utilização de mecanismos de coesão e de recursos linguísticos que remetam o discurso ao contexto imediato ou amplo, com vistas à constituição de seu sentido (SILVA; SILVEIRA, 2013, p 112).

Estimular a leitura e a produção escrita por meio dos microcontos é proporcionar aos alunos uma oportunidade de se perceberem capazes de usarem suas criatividade com precisão dentro de um número certo de palavras.

O precursor do microconto foi o guatemalteco Augusto Monterroso, com o microconto “O dinossauro” com apenas 37 letras, que ficou conhecido como o mais

famoso do mundo: “*Cuando despierto, el dinosaurio todavia estaba alli*”⁶ (1959 *apud* SPALDING, 2008).

Aqui no Brasil a coletânea de microcontos de Dalton Trevisan intitulado de “Ah, é?” (1994), marca uma nova fase do gênero na nossa literatura, a partir dela, muitas obras foram publicadas; outra obra de grande importância é “Cem menores contos brasileiros”, organizada por Marcelino Freire em 2004.

Há uma grande controvérsia quanto à terminologia apropriada para nos referirmos ao microconto; em geral, estudos de tradição hispano-americana mostram preferência pelo termo *minificção*, enquanto na Espanha se opta pelo termo *microrrelato*, em francês se usa *micro-recit*, em inglês é *short short story*, em português a maioria dos autores e pesquisadores utilizam a palavra microconto, como por exemplo Seabra (2010). Porém ainda há alguns autores que preferem utilizar outros termos como minificção, mini-histórias, minicontos, microficção, nanocontos, entre outros.

É importante lembrar que, embora muitos desses termos apareçam em publicações como sinônimos, alguns têm conceitos bem diferentes e são utilizados de forma arbitrária, causando assim uma grande confusão nessa área. Isso se deve principalmente pelo fato de o gênero microconto ser um campo de estudos recente; faz-se necessário, portanto, o esclarecimento acerca dos termos usados no campo da microliteratura para então diluirmos, de certa forma, a confusão em torno do assunto.

A microficção seria qualquer texto brevíssimo de caráter ficcional que não necessariamente conta uma história estruturada com personagens, começo ou final. Assim, muitos textos breves pertencem à microficção em geral, isto é: poema em prosa, vinheta, chiste, aforismo, anedota. (...) o microconto (...) interagem com estas outras formas mencionadas. Nesse sentido, para que um microtexto seja uma microficção, é necessário que contenha uma função estética... (ALONSO, 2015, p. 35).

Ainda, de acordo com o autor, “o microconto teria um caráter tradicional, sendo uma narração completa e autossuficiente, enquanto a microficção teria um

⁶ Tradução: “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”.

caráter essencialmente experimental” (ALONSO, 2015, p. 36). Ou seja, se a microficcão conta uma história, tem um caráter narrativo, então pertence ao microconto.

Outra confusão comum reside no emprego do termo miniconto, que muitas vezes é usado como sinônimo de microcontos, porém, há uma distinção entre ambos, enquanto o primeiro é entendido como um conto muito curto, o segundo é uma narrativa extremamente breve, com suas características próprias. David Lagnovich (2006 *apud* REGUFE, 2016) não distingue microconto de miniconto, ele entende que ambos são mutações do conto.

Alguns autores estipulam o limite de caracteres (contando letras, espaços e pontuações) da seguinte forma: até 50 toques para o nanoconto, até 150 toques para o microconto e até 600 toques (ou 300 palavras) para o miniconto (SEABRA, 2010).

Essa limitação não é rigorosa, ela se justifica principalmente tomando por base a rede social *Twitter*, que é um dos principais suportes da microliteratura.

Reforçando o que foi dito, apesar de todos esses esclarecimentos em relação aos microtextos, ainda é comum encontrarmos muitas publicações nos mais diversos meios de comunicação que utilizam esses termos como sinônimos, mas, conforme o que vimos, não o são.

3.3.4 Características do microconto

Uma das principais preocupações dos teóricos é esclarecer se o microconto é um subgênero do conto ou é um novo gênero, independente. Veremos aqui dois grandes estudiosos que representam pontos de vista contrários: David Lagmonovich (2006 *apud* Carvalho, 2016) conclui que o microconto é um gênero, pois há muitos livros e estudos publicados sobre ele; enquanto Violeta Rojo (1996 *apud* Carvalho, 2016) considera este tipo de narrativa como um subgênero do conto.

Ela compara o conto a uma bola de futebol e o microconto a uma bola de beisebol, concluindo que o impacto causado pela segunda bola é mais forte, pois é

menor e mais veloz, assim como o impacto que o leitor recebe do microconto será maior.

Neste trabalho de pesquisa, foi considerado o conceito de Lagmonovich (2006 *apud* CARVALHO, 2016) que concebe o microconto como um novo gênero literário, cujas principais características são: brevidade, narratividade, intertextualidade e transficcionalidade.

Os microcontos estão associados ao minimalismo, um movimento artístico e social do século XX que tinha como base de expressão o uso de poucos elementos, fundamentais para a produção de um máximo efeito artístico.

A brevidade é sua característica fundamental, pois ao primeiro contato com o texto, logo nos impactamos com sua dimensão, percebendo que ele “tem ingredientes do nosso tempo, com a velocidade e a condensação... tem o poder da concisão, mas a liberdade da prosa” (SEABRA, 2010, n.p.).

O autor ainda comenta as falas de Carlos Drummond Andrade ao dizer que ao escrevermos “cortamos” as palavras; além dele, o norte americano Ernest Hemingway aconselhou cortamos todo o resto para que fique o essencial; e João Cabral de Melo Neto nos induz a “enxugar” as palavras até a morte.

Para Mesquita (2012), “a concisão está no ato de escolher as palavras certas para cortar aquilo que se quer, assim como valorizar os sinais gráficos e de pontuação e os silêncios presentes no texto.” À primeira vista, a estrutura tão pequena deste tipo de texto, deixa o leitor incrédulo quanto a sua textualidade, essa confusão vai se desfazendo com uma leitura mais atenta.

Como já foi mencionado, o que diferencia o microconto dos demais microtextos é a narratividade. Para Jaime Rodriguez (2006 *apud* ALONSO, 2018), o microconto é a simplificação da estrutura canônica da narração, porém essa simplificação diz respeito à redução na extensão do texto, os jogos internos desta narrativa abrigam multiplicidade de elementos que, antes mesmo de serem simples, fazem deste um texto irreverente.

Para escrever um texto com poucas palavras e que tenha narratividade deve-se fazer seleções vocabular para se alcançar os efeitos pretendidos.

Para Lagmanovich (1996 *apud* REGUFE, 2016), o microtexto deve cumprir seu caráter narrativo, ainda que de forma inusitada. Para isto os autores usam algumas estratégias como a economia verbal, a precisão e o cuidado extremo com a linguagem, os jogos linguísticos, o recurso à elipse e a sugestão, Regufe ainda escreve que:

Na microficcão há a tendência para a utilização de uma linguagem, simultaneamente, coloquial e extremamente precisa e pensada. O número reduzido de palavras obriga a que se rejeitem descrições das situações e personagens em questão. O leitor precisa de “ler nas entrelinhas” já que os dados fornecidos, sugeridos ou manifestamente suprimidos devem ser tidos em conta na hora de interpretar o microconto (REGUFE, 2016, p. 26).

Ainda acerca do estilo, Petermann (2011) pondera que, nesse caso,

a descrição é substituída pelo uso de advérbios e conectivos de forte expressividade, para se garantir que se diga muito com pouco. Tomemos os exemplos a seguir, neles a descrição é representada por palavras de forte expressividade no contexto: (i)/toda terça ia ao dentista e volta *ensolarada*/ensolarada= radiante por algum motivo. (ii) /Contaram ao marido *sem a menor anestesia*/ sem a menor anestesia = sem nenhum disfarce, diretamente. (iii) Foi achada numa quarta, *sumariamente anoitecida*/ sumariamente anoitecida= simplesmente morta (PETERMANN, 2011, p. 11).

A predominância de períodos simples e períodos compostos por coordenação é um dos elementos que garante a narratividade no gênero, segundo o autor, pois estes dão ao texto melhor fluidez e velocidade. Tomemos como exemplo o microconto de Adrienne Myrtes: “Caiu da escada e foi para o andar de cima” (FREIRE, 2004, p. 2). Ele tem duas orações e é formado por um período composto por coordenação.

Apesar de não ser um elemento obrigatório nos microcontos, o título é um recurso importante e ajuda na sua compreensão. Tomemos como exemplo o microconto de Raimundo Carrero, considerado o menor microconto do mundo.

QUATRO LETRAS

Nada. (In. FREIRE, 2004, p. 79)

Outra característica do microconto é a intertextualidade, para Lagmanovich (1996 *apud* REGUFE, 2016) essa característica não é tão importante. Já Zavala (1996 *apud* REGUFE, 2016) considera que o microconto é um gênero mais irônico, experimental e lúdico da literatura, dialoga com a escrita literária e extraliterária, incorpora elementos de ambas as categorias e tem por isso, uma natureza genológica fronteiriça.

Para o autor, o microconto tem uma relação estreita com outros textos e o seu entendimento depende muito da correlação que o leitor consegue construir, ativando seu conhecimento prévio.

O texto coloca o ponto de partida, o leitor infere o ponto de chegada, apelando ao seu saber literário e cultural. Ler é uma operação de co-criação. Neste caso, a intertextualidade é solidária da narratividade, pois permite restituir uma história que a brevidade tinha suprimido (ÁLVARES, 2012, p. 261).

A teoria da ficção de Lubomir Doleze (1998 *apud* ALVARES, 2012) traz ao microconto uma dimensão diferente de intertextualidade, além da relação entre textos, ele apresenta relações entre ficções, esta tende a se distanciar das narrativas das quais se originam, criando um mundo paralelo.

Richard Saint-Gelais (2011) criou o conceito de transficcionalidade “para dar conta do fenômeno pelo qual dois ou mais textos, do mesmo ou de outro autor, se referem conjuntamente a uma mesma ficção” (SAINT-GELAIS, 2011 *apud* ÁLVARES, 2012, p. 272); essa relação acontece nas culturas populares e midiáticas e também literárias, “a transficcionalidade cria zona de interseção e de interação entre ficção midiática e ficções literárias” (ÁLVARES, 2012, p. 263).

A transficcionalidade é um caso particular de intertextualidade, que opera de acordo com uma economia e mecanismos próprios. Ela supõe uma relação entre dois ou mais textos, mas essa relação fica velada em proveito de uma continuidade diegética que decorre da partilha de elementos ficcionais – personagens, lugares, (sequências de) eventos, mundos – por dois ou mais textos (na acepção lata transmedial de texto). É transficcional uma ficção cujo referente é outra ficção. Por outras palavras, a transficcionalidade desloca o enfoque da análise da estrutura ou da forma da narrativa para o conteúdo da história (ÁLVARES, 2012, p. 263).

A transficcionalidade ameniza o impacto causado pela extrema brevidade do microconto, situando o leitor no munda da ficção evocado pelas pequenas pistas deixadas pelo texto escrito. Apesar de ser uma característica muito presente no microconto e contribuir para sua riqueza, esta não é obrigatória.

Desse modo, a questão colocada pelas microficcões é a da relação entre quantidade textual mínima e grandeza máxima dos universos induzidos, ou seja, a proporção inversa entre a dimensão do texto e a dimensão do mundo.

Até aqui, foram apresentadas as características mais marcantes do gênero discursivo em estudo, nesse sentido, é válido comentar que o microconto apresenta outras características inerentes a textos narrativos.

Escolhemos esse gênero literário por possuir múltiplas possibilidades de linguagem, tornando seu uso em sala de aula um instrumento de incentivo à leitura. Sua estrutura narrativa condensada e sua riqueza textual-pragmático-discursiva despertam a curiosidade dos alunos que se encantam com a riqueza semântica encontrada, que vai além do texto escrito, instigando o leitor a adentrar em outro mundo, que é o mundo da leitura.

Dessa forma, os microcontos são um incentivo à produção escrita, pois os alunos podem brincar com as palavras de forma dinâmica e criativa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

O desenvolvimento dessa pesquisa é fruto das reflexões que tenho feito desde que comecei meus estudos no mestrado profissional, em que passei a olhar de forma diferente para o ensino da Língua Portuguesa, a partir do contato que tive com os diversos referenciais teóricos que nos dão subsídios para melhorar nossas práticas e sairmos do tradicionalismo nocivo ao ensino que vivenciei enquanto aluna, e reproduzia como professora.

Considerando meu contexto escolar, percebo a dificuldade que nós, professores de língua materna, temos para desenvolver um trabalho de leitura e produção de textos a partir do uso de gêneros textuais. Ainda há muitos professores que trabalham com a perspectiva de produção textual a partir da redação escolar, em que o aluno deve produzir um texto dissertativo, narrativo ou até mesmo descritivo, e com as terríveis correções que só levavam em consideração os erros gramaticais e ortográficos.

Essa prática, que ainda persiste em tempos atuais, embora cada vez menos frequente, traz danos irreparáveis aos alunos, levando-os a acreditar que não gostam e não sabem língua portuguesa, e que são incapazes de lidar com o idioma materno quando são requeridos em seu dia a dia.

Diante das reflexões propostas neste estudo, desenvolvi um projeto didático para auxiliar a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, no que versa sobre o trabalho com a produção textual escrita dos alunos em sala de aula como suporte ao ensino e reflexão acerca da língua materna no 8º ano do Ensino Fundamental.

A aplicação dessa proposta de intervenção visa a conferir se é possível desenvolver o gosto pela leitura e produção textual a partir de abordagens como a relação com outras linguagens, como as charges e o vídeo. A pretensão aqui foi também de estimular o interesse dos alunos pela leitura e escrita na sala de aula; afinal, cabe à escola garantir a formação dos alunos como cidadãos competentes, aptos a interagir nos diversos setores da sociedade.

Nesse viés, o ensino da cultura escrita e de leitura contribui para “desenvolver uma capacidade interpretativa que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo” (COLOMER, 2007, p. 45); e para tanto, parti do princípio da concepção interacional da língua que concebe o ato da leitura como produto da relação entre autor, texto e leitor.

Para atingir os objetivos desejados, elaborei atividades em forma de módulos didáticos a partir do gênero discursivo microconto e utilizei como suporte metodológico a pesquisa-ação, por entender que se constitui na abordagem mais pertinente ao objeto desta proposta quanto aos pressupostos teóricos que a sustenta.

Assim, esta pesquisa propõe intervenção na prática do professor, a partir da sua realidade, e é uma boa alternativa, pois leva o professor a repensar sua prática e agir em favor da melhoria dos resultados da aprendizagem de seus alunos.

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma variedade do processo chamado por ele de investigação-ação, o qual ele define como “um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-446).

De acordo com o autor, a pesquisa-ação é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005 p. 447). Nesse caso, optei pela pesquisa-ação, uma vez que é vista como um processo em que seu foco é a busca para aprimorar a prática sem deixar o cunho investigativo próprio da pesquisa de lado.

Faz-se necessário enfatizar que para ser pesquisa-ação é preciso ser do tipo participativo: “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 2011, p. 21); assim, a pesquisa-ação precisa ter como uma de suas características o fato de ser participativa, e foi isso que busquei ao longo deste trabalho.

O projeto está, portanto, concatenado nas bases teóricas da pesquisa-ação, pois atuei no papel de pesquisadora realizando uma intervenção e os alunos participaram da pesquisa como colaboradores; dessa forma, cada ação vai sendo pensada, reavaliada e reajustada a partir do retorno dado por eles, durante todo o processo.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi Vila do Conde, distrito do município de Barcarena, localizada as margens do Rio Pará, em frente à Baía do Marajó.

A Vila foi fundada em 4 de março de 1653, com a chegada da missão Mortigura, comandada pelo padre José Delgardes e que chegou a hospedar até o padre Antonio Vieira; ela tem uma população flutuante, com cerca de 15 mil habitantes, e está localizada em um parque industrial com várias empresas de porte pequeno, médio e grande, como a Hidro Alunorte e Hidro Albras, Imeris, Alubar, Bunge, CAP, entre outras. Também tem em seu território um porto federal que recebe navios do mundo todo.

É nesse espaço que se localiza a escola foco desta pesquisa. A escola foi inaugurada em 1985, pelo então governador da época, o Sr. Jader Barbalho, atendendo a um público que ia da pré-escola a alunos das primeiras séries do antigo 1º grau. Em 1996, foram extintas as turmas da pré-escola e a escola dedicou-se às turmas da 5ª à 8ª série do 1º grau. Em 2000, além das turmas regulares de 5ª a 8ª série, a escola contava também com turmas do Ensino Médio e, em 2014, ampliou a oferta para o Ensino Médio na modalidade EJA.

Atualmente, a escola está passando por um processo de extinção de turmas do ensino fundamental II, cada ano, a partir de 2018 sairá uma série, gradativamente. A escola ficará apenas com o ensino médio, sob a justificativa de que o ensino fundamental é de responsabilidade do município.

A atual estrutura física da escola é composta por 10 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, cozinha, sala de secretaria, pátio coberto e banheiros. Ao lado da cozinha há um bebedouro, não há quadra poliesportiva, as aulas práticas de Educação Física acontecem no pátio coberto da escola.

Também não há biblioteca, apenas uma sala de leitura, que no momento não está funcionando por falta de funcionários, bem como o laboratório de informática, com alguns computadores conectados à internet, que também não podem ser utilizados pelos alunos por falta de funcionários; essa é a única escola de Ensino Médio de Vila do Conde.

A escola conta com um total de 934 alunos matriculados e 26 professores, em sua maioria, efetivos. A turma escolhida para a implementação do projeto de leitura e escrita foi o 8º ano C, do ensino fundamental II, que conta com 24 alunos matriculados, mas no período que foi desenvolvido o projeto apenas 19 deles estavam frequentando. Dos 19 alunos, 10 são meninas e 9 meninos, a idade deles são variadas, 1 aluno tem 13 anos, 10 têm 14 anos, 2 têm 15 anos e 6 têm 16 anos.

As turmas do 8ª ano C, da escola onde ocorreu a pesquisa tem um histórico de ter um baixo nível de desempenho todos os anos, alguns alunos são repetentes, outros cursam dependência, e muitos estão com a idade acima da média do 8º ano, e ainda há alguns alunos que moram na zona rural, um pouco afastado da localização da escola e precisam se locomover em transporte escolar, que nem sempre é eficiente; certamente esses fatores influenciam diretamente no rendimento deles em sala de aula.

4.2 ESCOLHA DO MATERIAL

A proposta de Intervenção está pautada na produção de microcontos, baseada na leitura de outros gêneros, como: microcontos de terror, charges sobre uso da tecnologia, o curta-metragem *O menino Urubu* (2006), de Roberto Ribeiro.

Tais escolhas se deram com o intuito de diversificar, levar os alunos a uma variedade de práticas de leitura e escrita diferentemente daquelas nas quais eles costumam estar associados.

Assim, “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107). A autora ainda ressalta a necessidade de se considerar os letramentos multissemióticos que trazem a imagem, vídeo, música, e tantas outras semioses além da escrita.

Sendo assim, percebi a necessidade de trabalhar com a leitura de imagens, pois seu grau de influência e as suas inúmeras possibilidades de interação e interpretação constituem uma ação importante no desenvolvimento crítico e participativo dos alunos, na sociedade em que estão inseridos.

Em cada etapa desta proposta, apresento uma abordagem para a produção de microcontos. Em um primeiro momento, escolhi o trabalho com contos para lembrar os elementos da narrativa e, a posteriori, fazer um paralelo entre este e o gênero em estudo, o que será essencial para a produção dos microcontos; trabalhei com o conto *Felicidade Clandestina* que faz parte da obra que tem o mesmo nome do conto, de Clarice Lispector. Esse conto fala sobre o amor da protagonista por um livro, a persistência para consegui-lo e a crueldade e perversidade da antagonista.

Quadro⁷ 1: Resumo da obra “Felicidade Clandestina”**Felicidade Clandestina (resumo)**

A narradora recorda um episódio de seu tempo de menina. Uma garota, cujo pai era dono de livraria, comentou certa ocasião que possuía o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Tratava-se de um dos objetos de desejo da protagonista e ela o pediu emprestado. A dona se comprometeu a fazê-lo, mas, por dias seguidos, transferia a entrega para o dia seguinte sob as mais diversas justificativas. Até que, certa ocasião, a mãe da dona do livro descobriu tudo e fez a filha emprestar o livro.

Disponível em: <http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros/felicidade-clandestina.html>. Acessado em: 11/11/2018.

Fonte: Globo Educação.

Após o trabalho com os contos, parti para a temática que versava sobre o terror. A proposta de trabalhar a produção de microcontos a partir do terror foi motivada pelo projeto escolar que tratava de culturas de outros países aplicado na escola, no caso sobre *o halloween*, conhecido também como o dia das bruxas, que ocorre no mês de outubro.

Essa festa, por estar relacionada em sua origem à morte, resgata elementos e figuras assustadoras. São símbolos comuns desta festa: fantasmas, bruxas, zumbis, caveiras, monstros, gatos negros e até personagens como Drácula e Frankenstein. Apesar da festa não ser de tradição brasileira, ela já tem muita repercussão por aqui, principalmente em programas de tv, propagandas, em bailes com essa temática e nas escolas, em aulas de língua inglesa.

Como, além de Língua Portuguesa, eu também sou professora de Língua Inglesa da turma, aproveitei as aulas desse outro componente curricular para fazer um trabalho de interdisciplinaridade, bem como abordar a questão do multiculturalismo, recomendado pela nova BNCC (BRASIL, 2018), em que o aluno

⁷ O trabalho de análise dos microcontos dos alunos, feito nesta Dissertação, culminou com quase cem quadros organizados. Para evitar a excessiva repetição dos títulos e um grande número de páginas com sua lista nos elementos pré-textuais, optamos, portanto, por suprimi-los.

deve ter contato com as diversas manifestações culturais de nosso país e de outros países também. Assim,

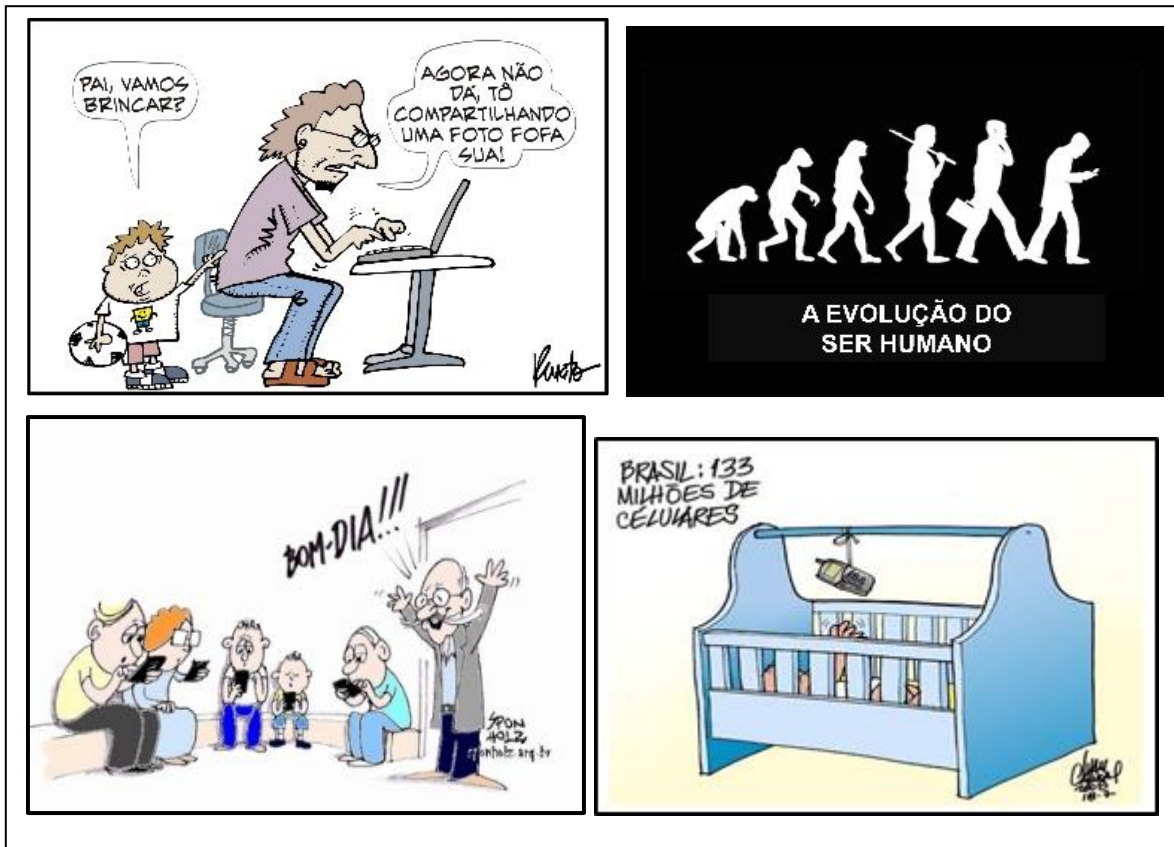
é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos [...] o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos (BRASIL, 2018, p. 70).

Por conseguinte, também fiz uso de charges para a motivação da produção de microcontos; a escolha desse gênero se dá pelo fato de o mesmo reunir elementos importantes para despertar no aluno o gosto pela leitura, pois a charge é um gênero discursivo, da esfera jornalística, organizado por elementos verbais e não verbais. Tem por função provocar o humor e risos, recursos para atrair o leitor para algo mais sério, revelado pela crítica que o chargista pretende veicular.

O tema das charges foi o uso da tecnologia escolhido por ser o mesmo da feira de ciência da escola que ocorrerá em dezembro. O período de preparação para feira, em que os professores usam parte de suas aulas para orientar seus alunos, coincidiu com o período de aplicação do projeto e isso foi muito bom.

A seguir, temos o quadro com algumas charges escolhidas para a realização do trabalho com os alunos, reforçando assim o diálogo deles com a leitura e futura “intimidade” com a produção.

Quadro 2: Imagens dos textos trabalhados



Disponível em: Google Imagens. Acessado em: 13/11/2018

As atividades foram finalizadas com curta-metragem "O Menino Urubu" cuja utilização se justifica por haver uma relação de afinidade entre o microconto e o curta-metragem, principalmente na semelhança das características em que se apresentam para o público consumidor.

O curta-metragem é um filme que tem como especificidade ser bastante curto, com duração máxima de 30 minutos; assim como o microconto se assemelha ao conto, diferenciando-os na extensão do conteúdo. O objetivo é fazer com que os alunos percebam essa semelhança.

A escolha pelo curta se deu por ser regional, se passa em Belém, cerca de 40 km do município de Barcarena, e usa uma linguagem regional, havendo assim uma identificação linguística, próxima à realidade dos alunos, o que não é comum eles verem em filmes.

Quadro 3: Sinopse do curta-metragem “O Menino Urubu”

O Menino Urubu	
Gênero:	Animação
Diretor:	Roberto Ribeiro
Duração:	15 min.
Ano:	2006
Formato:	Vídeo
País:	Brasil
Local de Produção:	Belém
Cor:	Colorido
Sinopse: É a história de um bebê abandonado no lixão. Um casal de urubus o encontra e cria como se fosse um filhote. A mamãe-urubu "batiza" o garoto de Carniça, achando ser o nome mais bonito. Como todo filhote de urubu, Carniça aprende a voar, mas quando cresce, fica mais pesado e não consegue voar por muito tempo. Então, surge uma crise de identidade: "Por que eu tenho essas penas? E esse bico dentro da boca? Por que o vento não me leva mais?"	

Disponível em: Wikipédia. Acessado em: 13/11/2018

4.3 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Na etapa do desenvolvimento da pesquisa são apresentadas as atividades que foram desenvolvidas em cada etapa para chegarmos ao produto final – a produção de um microlivro contendo alguns microcontos que será escolhido dentre os que os alunos produzirem.

Esta proposta tem o tempo previsto de um mês, o mês de outubro de 2018. Cada semana, o 8º ano tem 6 aulas de Língua Portuguesa, totalizando 24 aulas de 40 minutos cada. Essa proposta foi dividida em 3 momentos: Conhecendo o gênero microconto (I e II etapas), produção escrita dos microcontos (III, IV, V e VI e VII etapas) e produto final (VIII etapa).

4.3.1 Projeto de ensino para a produção do gênero microconto

O projeto teve como objetivo geral ampliar as práticas de leitura e de escrita dos alunos a partir do trabalho com o gênero microconto, mais especificamente,

procurei fazer com que os alunos se apropriassem das funcionalidades do gênero microconto; que, além disso, trabalhassem outros gêneros (*charges, curta-metragem e contos*) a fim de que pudessem produzir microcontos.

A hipótese era me certificar de que realmente havia essa ponte e queria verificar em que medida o trabalho integrado entre charges, curta-metragem e contos com os microcontos, desperta nos alunos o interesse para a realização de atividades de leitura e escrita.

Este trabalho foi dividido em momentos e envolveu as características do microconto, sua produção textual escrita e alguns aspectos notacionais que envolvem a análise linguística/semiótica.

I Momento: Conhecendo o gênero

Etapa I – Explicação do projeto didático com os microcontos e Leitura de contos

Duração: 3 aulas.

Material: Material xerocado.

Objetivo: Explicar como seria o projeto desenvolvido na turma, ler contos, lembrar os aspectos da narrativa, conhecer/relembrar aspectos do gênero conto para posteriormente estabelecer uma relação do conto com o microconto.

Para realizar essa etapa, trouxe cópias do conto *Felicidade Clandestina*; os alunos leram em silêncio e em seguida, foi solicitado que fizessem comentários sobre o que acharam da história lida. Expliquei os elementos da narrativa e juntos os fomos identificando no conto.

- **Descrição da primeira etapa**

Esta etapa teve início dia 2 de outubro de 2018. A aula começou com a apresentação da proposta de trabalho que seria desenvolvida naquela turma, foi comentado que nas próximas aulas os alunos estariam envolvidos na leitura e produção de um gênero textual chamado microcontos; aproveitei para relembrar, de

forma breve e por meio de exemplos, o que é um gênero textual e que um microconto é como se fosse um conto, porém bem pequeno.

Os alunos ficaram bastante curiosos acerca do microconto, então aproveitei o ensejo explicando para eles que estudaríamos esse assunto de forma mais aprofundada em uma aula posterior.

Ainda sobre a proposta, dei as devidas instruções acerca da produção dos microcontos, incentivando-os a se esmerarem porque no final das etapas faríamos a seleção do microcontos que se destacassem para fazer parte de um “microlivro”; a princípio ficaram um pouco apreensivos com a possibilidade de outras pessoas lerem seus textos, mas ao longo do processo a empolgação foi tomando conta da turma e a produção foi fluindo.

Para iniciar a discussão em classe sobre as características do conto, foi distribuída aos alunos uma cópia do conto *Felicidade Clandestina*. Durante a leitura, muitos alunos demonstraram desconhecer algumas palavras, sugeri que tentassem deduzir pelo contexto o seu significado e, posteriormente, prestaria esclarecimentos acerca delas.

Pedi para que eles ficassem em dupla e conversassem sobre o texto dizendo o que acharam e o que entenderam (ou não) da história. Em seguida, fiz uma leitura em voz alta para que fossem percebidos os recursos de entonação e pontuação e também tirei as dúvidas sobre o significado daquelas palavras desconhecidas às quais me referi.

Após a leitura e discussões em dupla, foi feita a socialização na turma, iniciando pelo título: por que *felicidade clandestina*? o que o título tem a ver com a história? As respostas foram diversas, alguns não tinham entendido o sentido, um aluno explicou que a protagonista da história tinha uma felicidade oculta porque o livro não era dela; outro disse que o título era esse porque a protagonista escondia o livro para depois encontrá-lo e ter a felicidade de tê-lo; enfim, muitas respostas semelhantes foram dadas.

Depois perguntei a eles qual a parte da história que eles acharam mais interessante, e a maioria respondeu que foi quando a mãe da antagonista da história

entregou o livro para a menina; após isso, foram colocadas no quadro algumas questões para que respondessem oralmente, por meio de discussões.

Quadro 4: Questionário

- Quem são os personagens da história?
- O narrador está em primeira ou terceira pessoa?
- O que ocorreu na história?
- Quando ocorreu a história?
- Onde ocorreu a história?
- Qual foi o desfecho da história?

Fonte: Elaboração pela autora.

Além disso, trouxe em slides os conceitos de elementos da narração e características do conto e pedi aos alunos que fizessem anotações em seus cadernos. Citei alguns exemplos de gêneros narrativos, como a crônica, os romances, os contos, explicando que os contos são constituídos de conflito, clímax, espaço físico ou geográfico e social (ambiente), tempo (cronológico, psicológico e a técnica de *flashback*), narrador, personagem.

Os alunos não tiveram muita dificuldade para entender os conceitos, pois já haviam estudado no bimestre passado o gênero narrativo crônica; nessa ocasião, aproveitei para fazer, oralmente, a diferença entre crônicas e contos.

Etapa II – Leitura de microcontos e apropriação das características desse gênero

Duração: 3 aulas.

Material: datashow, caderno, caneta, quadro e caneta piloto.

Objetivo: Conhecer o gênero microconto, ler e ter contato com microcontos de autores e temáticas variadas, entender o que é um microconto.

Escrevi no quadro três microcontos, li mais dois e falei sobre o gênero, e sua relação com o conto; em seguida, escrevi no quadro os elementos da narrativa

e na medida em que fui lendo os microcontos, fui mostrando aos alunos os elementos da narrativa que os constituía.

- **Descrição da segunda etapa**

A leitura de contos foi crucial nas etapas do projeto, pois teve como objetivo a preparação dos alunos para se apropriarem desse gênero tão peculiar, que é o microconto.

Escrevi alguns microcontos no quadro e pedi que lessem, para por fim apresentar o gênero a eles; os alunos ficaram muito intrigados com o fato de não conseguirem compreender como textos tão pequenos, alguns do tamanho de uma frase, poderiam dizer tanta coisa, com isso os orientei a ter um pouco de paciência, pois logo conseguiriam compreender o gênero, era só uma questão de tempo.

Inicialmente expliquei o sentido da palavra microconto e as características desse gênero; perguntei a eles qual a origem do termo e entenderam que vem da palavra conto. Também os inquirei acerca de outras palavras que se assemelhassem a ela e conseguiram identificar que o prefixo “micro” é bem presente no universo de palavras que eles conhecem: microscópio, microrganismo, micróbios..., inclusive uma aluna citou a palavra microfone.

Eu os questioneei sobre o vocábulo que há em comum entre essas palavras e eles responderam que o prefixo “micro” indica coisas pequenas. De fato, não estavam longe do significado, mas como queria instigá-los a entender bem o sentido desse termo, perguntei se o microscópio também era uma coisa pequena, foi então que obtive a resposta de que não o prefixo “micro” não se refere ao equipamento em si, mas às coisas invisíveis aos nossos olhos que poderíamos enxergar por intermédio dele.

Quando o questionamento foi referente à palavra microfone, eles entenderam que, nesse caso, micro não se constitui um prefixo, mas faz parte da palavra, não seguindo essa regra. Assim, foi entendido que os microcontos são pequeníssimos contos por isso são assim chamados.

Após essa discussão, expliquei o porquê de aquelas frases escritas no quadro serem consideradas textos narrativos; segundo Spalding (2008), é a narratividade que diferencia um microconto de um haicai ou de um poema em prosa, por exemplo.

No datashow, eles puderam observar um quadro com as características do microconto e após falar sobre o assunto, pedi que fizessem anotações que julgassem importantes a partir de tudo que havíamos trabalhado.

Quadro 5: Características dos microcontos

<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concisão, segue as mesmas características do conto, porém com reduzido número de palavras; Ausência de descrição. - Deve ter os princípios básicos da narratividade: ação, personagens, sucessão e integração; - Deixar o leitor livre para preencher os espaços em branco.

Fonte: Disponível em <http://descobrindominicontos.blogspot.com/>. Acessado em 15/11/2018.

O passo seguinte foi dividir a turma em equipes de 3 a 4 alunos para trabalharem os microcontos trazidos em uma caixinha; cada equipe tirava um deles da caixa e lia em grupo. Após a leitura, pedi que encontrassem nos microcontos lidos os elementos da narrativa trabalhados nas aulas anteriores e eles os identificaram.

Os alunos tiveram um pouco de dificuldade para entender as histórias, mas como leram em grupo, um foi ajudando o outro até que conseguissem unanimidade das ideias para expô-las. Cada elemento da narrativa foi explicado e no *datashow* puderam ler os microcontos e visualizarem o suporte onde foram publicados: livros escritos, sites, *Twitter*, etc. Verificaram também que em alguns lugares há concursos de microconto.

Parte dessa etapa deveria ser realizada no laboratório de informática, porém, como já mencionado, a maioria dos computadores do laboratório não está funcionando e isso nos impediu de fazer dessa forma.

Após todas as explicações, dividi a turma em equipe novamente e distribuí os microcontos e frases sobre assuntos diversos, para que analisassem e selecionassem apenas o gênero microconto. Essa atividade serviu para verificar se eles realmente compreenderam o que é um microconto.

Depois, os alunos fizeram comentários sobre o que acharam das pequenas histórias e perceberam que embora “completos”, em alguns microconto seria necessário acrescentar algo mais para que alguns esclarecimentos fossem feitos, pois esse tipo de texto traz lacunas em seu enredo que precisariam ser preenchidas.

Nesse sentido, os alunos puderam perceber que “ao diminuir o volume acima da superfície, o autor aumenta a importância do leitor na narrativa, exigindo dele uma maior atenção, compreensão, transformando-o em protagonista do ato criador” (SPALDING, 2008, p. 62).

Por se tratar de um gênero novo para todos nós que estávamos envolvidos no projeto, os desafios foram inúmeros exigindo muito de cada um, no entanto todos corresponderam às expectativas e às exigências por conta do envolvimento que houve durante todo o processo.

II Momento: Produção escrita dos microcontos

Nesse segundo momento, considerando os aspectos relativos às condições de produção, os alunos se colocaram como escritores de microcontos, dos quais possivelmente serão selecionados para fazer parte da produção de um microlivro, nesse caso seus textos deveriam obedecer aos temas propostos e adequar-se ao contexto comunicativo.

Etapa III – Produção de microcontos de terror

Duração: 3 aulas.

Material: datashow, caderno, caneta.

Objetivo: Produzir um microconto a partir do tema terror.

Inicialmente, foi falado acerca da temática terror para que ao lerem diversos microcontos, os alunos já estivessem familiarizados com o tema para depois produzirem seus próprios microcontos.

- **Descrição da terceira etapa**

A partir desse momento, haverá três etapas de produção do microconto; conforme as atividades realizadas nas etapas anteriores, a proposta aqui é que os alunos escrevam um microconto de terror.

Esse tema foi proposto devido ao *halloween*, que é uma festa popular nos EUA e que tem grande repercussão no Brasil; nessa festa se comemora o dia das bruxas e de acordo com a tradição, usam-se fantasias macabras para dar essa atmosfera de terror.

Comecei a discussão fazendo uma reflexão sobre a temática terror, perguntei aos alunos o que vinha em suas memórias quando ouviam falar sobre esse assunto, eles foram bem participativos.

Foi interessante que o envolvimento com essa temática foi bem maior; assim que iniciou a etapa, uma aluna nos contou que na casa dela sempre aparecia visagem, e explicou que seu irmão havia morrido e por isso essas coisas aconteciam; outro aluno, motivado pela fala da colega, disse que tinha um amigo que sempre via a *Matinta Pereira*⁸ perto da sua casa e, desse relato, muitos outros surgiram e os alunos falavam com convicção sobre o assunto.

Nesse momento, todos se entusiasmaram e foram muitos os relatos com a temática que estava sendo desenvolvida nessa etapa do processo; eles citaram nomes de filmes de terror, como *A Coisa*, *O Massacre da serra elétrica*, *Corrente do mal*, *O Chamado*, entre outros. As participações foram bem calorosas, inclusive

⁸ Lenda popular na cidade, um pássaro com assovio muito forte se transforma em uma senhora, que segundo a lenda, é mensageira das coisas do outro mundo e traz notícias dos parentes mortos.

uma das alunas falou de uma lenda urbana muito popular em Belém *A Mulher do táxi*⁹.

Após as socializações, a turma foi dividida em grupos de 3 ou 4 membros e trabalharam com 20 microcontos de terror xerocopiado entregues a eles; a atividade era pra lerem e comentarem entre si os microcontos e depois deveriam escolher os mais interessantes para socializarem com a turma.

Esse foi um dos momentos mais envolventes do projeto em que a turma toda se viu empenhada na leitura; na socialização, a maioria deu sua opinião e solicitou mais tempo para continuar a leitura e se aprofundar nos microtextos.

Após a atividade, cada aluno ficou designado a produzir seu próprio microconto de terror. Pedi, então, que lessem para a turma e na sequência sugeri algumas modificações para melhorar o texto. A reescritura é uma fase importantíssima na produção e acompanhei de perto esse processo para dar o suporte necessário aos alunos na eficácia e eficiência do texto.

Etapa IV – Produção de microconto a partir do curta-metragem O Menino Urubu

Duração: 3 aulas.

Material: datashow, caderno, caneta.

Objetivo: Produzir um microconto, fazer uma relação entre curta-metragem e microconto, analisar a importância das pontuações no microconto.

⁹ A lenda da Mulher do Táxi (Belém, Pará). Em vida, durante o aniversário, uma jovem ganhava de seu pai, como presente, uma corrida de táxi pela cidade de Belém, por seus pontos turísticos. Tal costume, como testemunha a lenda popular, perdurou mesmo após a vida, pois toda a noite de seu aniversário ela costuma ainda, à meia-noite, pegar táxi e vagar pelas ruas de Belém. Conta a lenda que tudo começou na noite de seu aniversário, em que um taxista avistou uma moça bela, morena, vestida de branco, enfrente ao cemitério. Parou o carro e permitiu que a passageira embarcasse. Após rodar pelas ruas da cidade a moça pediu para que a deixasse em sua casa, na Avenida Gentil Bitencourt. Ao descer do carro, a moça gentilmente pediu ao motorista se este não podia vir no dia, em sua casa, em busca de seu pagamento. Ele concordou e, ao vê-la entrar na casa, partiu. No outro dia o motorista foi a casa; ao chegar lá, uma velha senhora lhe atendeu; ele lhe disse que estava ali para receber por uma corrida que uma moça tinha lhe pedido para buscar outro dia. A senhora lhe respondeu que a única mulher que morava na casa era ela, há anos. Disse ele que não podia ser, pois tinha visto a mulher entrar na casa. Após tentar várias vezes convencer a senhora, eis que o vento abre a porta de um cômodo que dava para uma sala, expondo um retrato na parede. O motorista imediatamente observou: veja, foi aquela moça. A senhora imediatamente lhe respondeu: mas esta é minha filha já morta há alguns anos... (Disponível em: <https://www.noitesinistra.com/2013/09/a-lenda-da-mulher-do-taxi.html>).

Após assistirem ao curta *O menino Urubu* no datashow, estabelecemos juntos a relação entre ele e o microconto, solicitando a produção de um microconto a partir da temática abordada.

- **Descrição da quarta etapa**

Nessa etapa, expliquei como se constitui o gênero curta-metragem, suas características e sua relação com microconto, para que os alunos assimilassem melhor a ideia do microconto. Como esse gênero é um tipo de filme cuja principal característica é ser de curta duração não ultrapassando os 30 minutos, seria interessante fazer essa ponte com o microconto que também tem essa nuance.

Após a explanação, falei um pouco sobre esse curta-metragem que conta a história de um bebê abandonado no lixão criado como se fosse um filhote por um casal de urubus. A mãe-urubu "batiza" o garoto de Carniça, achando ser o nome mais bonito. Como todo filhote de urubu, Carniça aprende a voar, mas quando cresce, fica mais pesado e isso o impedia de alçar altos voos por muito tempo. Então, surge uma crise de identidade: "Por que eu tenho essas penas? E esse bico dentro da boca? Por que o vento não me leva mais?".

Ao assistirem, os alunos se divertiram bastante e logo em seguida cada um foi contando o que achou do filme; o fato de se passar em Belém, chamou muito a atenção deles e houve uma identificação com a fala dos personagens cuja linguagem regional se assemelha em muito com a deles, coisa que não estão acostumados a assistir nos variados e costumeiros desenhos animados.

Pontuei cada semelhança entre a estrutura do curta-metragem e a do microconto, fazendo um paralelo desses dois gêneros. Após a explanação, pedi que escrevessem um microconto sobre o *Menino Urubu*.

Ainda nessa etapa, estudamos sobre alguns aspectos notacionais como a pontuação, utilizando o livro didático dos alunos. Juntos, observamos a importância dela e de outros elementos na composição dos gêneros de um modo geral, pois colaboram para a organização e sentido do texto.

No datashow havia alguns microcontos que após a leitura era analisado; mostrei a importância do uso de sinais e apresentei os mais recorrentes, como a

reticência, que pode indicar suspense, elipse, ou seja, as lacunas, que são peculiares ao gênero, os subentendidos; além delas, vimos as aspas, o travessão (na indicação, sobretudo, da fala do personagem), o ponto (que sugere rapidez na ação), e outras recorrências que eles também observaram.

Etapa V – Produção de microconto a partir de charges

Duração: 3 aulas.

Material: datashow, caderno, caneta.

Objetivo: Produzir um microconto a partir de charges.

Nessa etapa, foi lançado mão também de charges (Quadro 2) colocada no datashow cuja temática se relacionava ao uso da tecnologia; como é um tema do cotidiano deles, optei por trabalhá-lo. Além disso, essa era a temática da nossa Feira de Ciências e sua importância é tamanha que ganhou espaço na BNCC (BRASIL, 2018) que aponta para sua relevância.

- **Descrição da quinta etapa**

De acordo com o dicionário informal, charge é um estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com uma ou mais personagens envolvidas.

A escolha desse gênero, além do que foi apontado no início dessa etapa, se deu porque, assim como os microcontos, ele capta uma ideia ou cena e faz um resumo de forma fantástico dessa ideia ou cena por meio de uma única imagem.

Em seguida mostrei algumas charges no datashow. O tema, tecnologia e suas influências no dia a dia das pessoas, é bem propício para a sala de aula pelas reflexões que trazem à tona. À medida que mostrava uma charge, pedia para que os alunos as lessem e refletissem sobre suas mensagens, fazendo comentários sobre o que achavam.

Esse também foi um momento de identificação e alvoroço; eles ficaram bastante empolgados e fizeram uma leitura coerente e crítica acerca das imagens;

ao final, cada aluno deveria escolher um dos textos para servir de base para a criação e produção do seu terceiro microconto.

Etapa VI – Produção de microconto a partir dos temas: traição, vingança, amor, ocorrido nos seguintes espaços: ônibus, escola ou praia.

Duração: 3 aulas.

Material: caderno, caneta.

Objetivo: Produção de um microconto.

- **Descrição da sexta etapa**

Durante todo o processo, foram realizadas algumas atividades recorrentes, mas nessa etapa houve algo diferente; distribuí umas cópias de microcontos e pedi que produzissem os deles a partir de temáticas pré-determinadas.

Não houve discussão sobre um tema e apenas sugeri três temas: traição, vingança e amor. O local onde ocorreria a história também foi sugestionado; eles poderiam contar algo que se passou no ônibus, na escola ou na praia. Os alunos escreveram seus microcontos sem dificuldades, e foi interessante como se identificaram bastante com os temas sugeridos e a produção fluiu bem.

Etapa VII – Reescrita

Duração: 3 aulas.

Material: datashow, caderno, caneta.

Objetivo: Reescrever todos os microcontos em uma folha de papel almaço.

- **Descrição da sétima etapa**

Nessa etapa, revimos as características dos microcontos dando ênfase na narratividade e concisão, pois muitos não conseguiram aplicar tais características em suas produções.

Cabe lembrar que nas etapas anteriores de produção, a reescrita sempre esteve presente; essa, porém, se constituiu a terceira reescrita para ser considerada como escrita “final” do texto essa última (embora alguns alunos tenham optado por fazerem uma quarta versão).

Após essa explanação, pedi para que os alunos relessem todos os seus microcontos produzidos até o momento e fizessem uma análise, de acordo com a tabela das características do gênero colocada no quadro; eles deveriam observar se realmente cumpriram com a finalidade desse gênero e se levaram em consideração todas as características elencadas durante o estudo.

Nessa etapa, houve a socialização dos microcontos produzidos nas aulas anteriores e relatos sobre o que acharam da experiência de escrever, quais dificuldades que encontraram durante a realização da produção dos microcontos e as sugestões que poderiam dar para melhoria do trabalho de todos.

Solicitei então que reescrevessem seus textos e fui auxiliando a reescrita no que se refere à escolha das palavras, aos cortes necessários, à pontuação do texto, aos aspectos gerais e às características que possuem.

Foram poucas as intervenções porque acredito que criação, criatividade, produção e, sobretudo, autoria, se faz com liberdade e autonomia. Nesse momento, insisti bastante para que relessem com muito cuidado e de forma minuciosa antes de reescrever seus textos, assim a probabilidade de interferir na produção era mínima.

III Momento: Produto final

Etapa VIII – Produto final e circulação do gênero

Duração: um turno.

Material: Microlivro.

Objetivo: Distribuição dos microlivros na Feira de Ciências da escola.

Após o processo de reescrita final, foram escolhidos alguns microcontos para publicação que foram selecionados com a ajuda de alguns professores, uma vez que o produto final era composto por quase cem textos.

Os microlivros foram produzidos de forma manual. Não foi possível produzi-los na escola com os alunos pelo grau de dificuldade e o pouco tempo disponível em sala para isso; também acordamos que apenas uma pessoa iria escrever os textos nos livrinhos, com letra de forma minúscula e caneta esferográfica preta, para que ficassem mais parecidos com um livro impresso. Aproveitamos o evento da FEICIDEL (Feira de Ciências da escola Delgardes) para a distribuição dos livrinhos.

A FEICIDEL faz parte do planejamento anual da escola, em que é escolhido o tema da feira e os subtemas que cada turma irá trabalhar. Esse ano o tema foi *Tecnologia*, a turma do 8º ano C, na qual desenvolvi o projeto de pesquisa, ficou com o subtema *A evolução da língua portuguesa*; na ocasião, os alunos mostraram as mudanças na forma escrita e oral pelas quais passou a língua portuguesa.

Dentre outras atividades que a turma desenvolveu, os microlivros produzidos por eles serviram para mostrar à comunidade escolar como a língua portuguesa evolui, pois de acordo com Carvalho, “O microconto tem sido uma forma de ‘fazer’ literatura consonante com a realidade contemporânea das novas tecnologias de comunicação e de informação, considerando o seu caráter brevíssimo” (CARVALHO, 2016, p. 44).

Os alunos também fizeram sorteios de alguns livrinhos para comunidade escolar que ficou muito feliz com a aquisição de um produto feito pelos alunos e estes ficaram orgulhosos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a aplicação do projeto para a construção do gênero microconto com os alunos do 8º ano, foi possível a obtenção do material – os microcontos produzidos pelos alunos – que constitui o *corpus* desta pesquisa. Para isso serão expostas as versões dos textos de cada aluno; para que a leitura não fique cansativa, farei a análise completa dos microcontos que tiveram como temática o terror, os demais microcontos farei uma análise geral.

Para Marcuschi, “o texto é um evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72), ele se realiza no âmbito das interações humanas e vai além do uso da linguagem. Nessa análise, entendemos cada texto como enunciado (BAKHTIN, 2006) e, portanto, como gênero discursivo.

Em seguida passamos à apresentação dos dados *corpus* de modo que possamos descrever e explicar, do ponto de vista funcional, as etapas discursivas constitutivas do gênero microconto.

Para uma melhor compreensão dessa análise, é importante relembrar de alguns pontos do referencial teórico sobre o microconto. São muitos aspectos que poderiam ser analisados nas produções dos alunos, vistos que foram trabalhados em sala. Todavia, irei ater na apreciação da estrutura dos microcontos, observando se os textos seguem o princípio de textualidade coesão e coerência; farei também uma análise discursiva dos textos.

Dessa forma, foram explorados os aspectos linguístico-discursivos dos microcontos, a coesão e a coerência, pois ambas têm “em comum a característica de promover a interrelação semântica entre os elementos do discurso, dando conectividade textual” (COSTA VAL, 2006); e como a própria BNCC sugere, sobretudo em se tratando do eixo de formação do aluno vinculado à Análise Linguística/Semiótica, é importante entender que

no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem **respeito à coesão, coerência** e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela

organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levados em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (BRASIL, 2018, p. 80, grifo nosso).

Vale destacar que a BNCC pontua que, dentre as práticas de linguagem e seus objetos de aprendizagem, um dos focos da produção de textos deve ser a “Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição” (BRASIL, 2018, p. 164).

Nesse sentido, observei nesse processo produtivo se os microcontos estavam desenvolvidos em torno das propostas apresentadas, proporcionando uma unidade coerente. A coesão está relacionada com a estrutura do microconto, os recursos linguísticos utilizados pelo autor para conseguir a concisão do texto, com o objetivo de evitar repetições desnecessárias.

Há diversos tipos de coesão, porém me detive a observar a mais comum a esse tipo de texto que é a coesão por elipse, ela ocorre por meio da omissão de uma ou mais palavras sem comprometer a clareza da oração.

Abordei também os fatores pragmáticos do texto, principalmente a intertextualidade. Como já visto no Capítulo três, a intencionalidade e a aceitabilidade são fatores de textualização, o primeiro está diretamente relacionado ao produtor do texto que movimenta recursos coesivos e coerentes para ser captado pelo leitor, que, por sua vez, usará seu conhecimento (fazendo intertextualidades) para validar esta produção, que é a aceitabilidade.

Esses fatores são essenciais para a leitura dos microcontos, como dito, esse tipo de texto é pautado em um leitor ativo, que precisa estar atento às lacunas deixadas pelo autor, uma vez que a economia de palavras é um dos principais recursos.

Inclusive, é interessante se perceber o foco que a BNCC (BRASIL, 2018)

dá à intertextualidade ao dizer que há necessidade de

Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações (BRASIL, 2018, p. 73).

Foram analisadas também as características dos microcontos. A concisão é a marca do microconto, é o que o diferencia do seu antecessor, o conto, porém, quando falamos em concisão não significa somente que o texto deve ser breve, pequeno, os autores usam algumas estratégias para obter essa concisão, escrevendo somente o essencial, para isso, escolhem as palavras certas, evitando as descrições.

O uso dos sinais de pontuação e das elipses é de grande importância para deixar as lacunas nos textos, transferindo a maior responsabilidade da interpretação para o leitor, transformando-o necessariamente em um leitor ativo, que precisa movimentar seus conhecimentos de mundo para a obtenção dos significados.

Outra característica imprescindível para a brevidade dos microcontos é a intertextualidade, pois ela que permite esse texto ser tão pequeno, já que o leitor sempre estará fazendo relações com outros textos, culturas, filmes, tradições orais, para fazer uma leitura mais proveitosa.

Essa leitura será moldada pelas pistas que o autor deixa para sugerir ao leitor os passos que ele deve seguir, assim, a responsabilidade para uma leitura eficaz é parte do autor do texto, porém, a atribuição de sentidos deixa de ser de responsabilidade deste, e passa para o leitor.

Um microconto, além de ser breve, ele precisa contar uma história, é um texto narrativo, Segundo Spalding (2008), sem narratividade é possível que se produza apenas uma descrição de cena em vez de um microconto que é uma espécie de “narrativa nuclear” na qual “tudo está condensado em seu núcleo e é dali que deve partir a história, projetada, explodida, no ato da leitura (SPALDING, 2008, p. 59).

Como tal, deve conter narrador, personagem, espaço, tempo e um enredo, que acontece em uma sucessão de fatos, geralmente representados pelos verbos.

Quando esses elementos estão subentendidos no texto, cabe ao leitor relacioná-los, usando seus referentes. Em estudo sobre o ato da leitura, Angela Kleiman (2004 *apud* SPALDING, 2008) chama a atenção que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio, ou seja, o leitor utiliza na leitura os conhecimentos acumulados ao longo de sua vida.

Os fatores que serão considerados para análise dessas produções serão os seguintes: Análise de alguns princípios de textualidade, de acordo com cada produção, e a análise dos microcontos dentro de suas características, essa análise é para comprovarmos se a produção dos alunos segue as especificidades deste gênero.

Como dito anteriormente, farei uma análise por tema, portanto, antes de cada análise irei contextualizar as produções a serem analisadas, lembrando de forma breve suas metodologias de produção.

Optei por fazer uma análise mais detalhada dos microcontos produzidos a partir das histórias de terror; quanto às demais produções, foram colocadas em anexo, havendo uma análise mais geral em relação a elas, evitando enfado na leitura.

Elaborei também uma tabela com os seguintes itens: elementos referentes ao tema, narratividade, concisão, intertextualidade e sentidos evocados.

Na primeira linha da tabela, estão os elementos dos microcontos que fazem referência aos temas propostos; na segunda linha, estão as palavras referentes aos recursos de narratividade, típicos do microconto, utilizados pelo aluno, tais como, narrador, personagens, espaço, ação, uso de período simples, uso de período composto por coordenação; na terceira linha, foram cotados os recursos utilizados para promover a concisão do texto, o número de linhas e a ausência de descrição, elipse, título, uso de pontuação (como as reticências); na quarta linha, aparece a intertextualidade utilizada pelos alunos em seus textos; e na última linha, estão as *ações evocadas*, listados de forma breve aparecem os possíveis sentidos implícitos no microconto, de acordo com meu ponto de vista, cuja atribuição de sentido depende de cada leitor e de vários fatores, caso o texto em análise não tenha nenhum dos elementos da linha, é escrito: *não se aplica*.

Após o preenchimento das tabelas de cada microconto, no primeiro tema irei escrever um texto fazendo uma apreciação geral retomando os aspectos discursivos do gênero microconto, em sua construção composicional, conteúdo temático e do estilo (BAKHTIN, 2006).

Também será feita uma análise geral dos microcontos por tema. Lembrando que a intenção do projeto não era formar escritores profissionais do gênero, e sim que este servisse de suporte para prática de leitura e produção de textos.

As produções para análises serão identificadas com A, de aluno, o número, de acordo com a ordem que irão aparecendo que irá de 1 a 19 e sua idade entre parênteses, exemplo: A1 (x anos), A2 (x anos) e A3 (x anos), que correspondem aos microcontos produzidos de acordo com os temas geradores, no que concerne a cada etapa realizada durante a aplicação do projeto.

5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE MICROCONTOS DE TERROR

Os microcontos de terror foram produzidos pelos alunos a partir de discussões em sala de aula sobre o tema, essa foi a primeira de quatro etapas de produção.

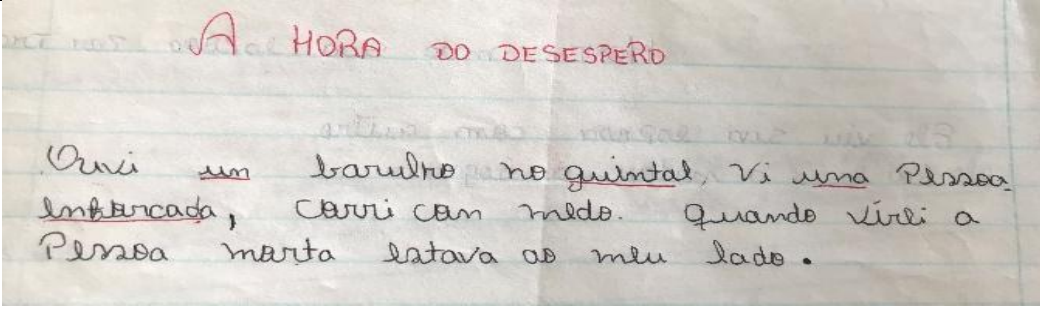
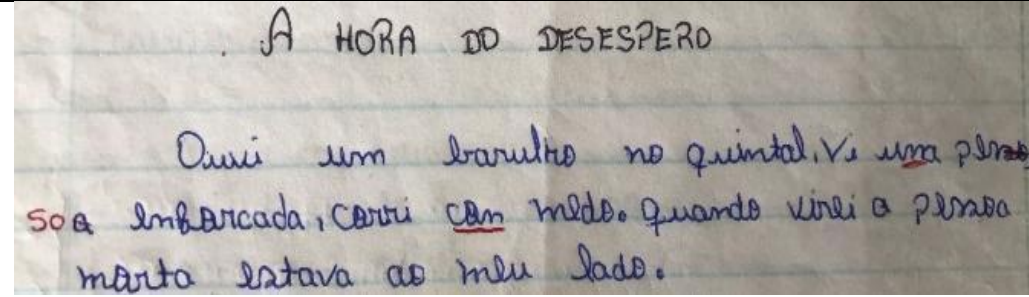
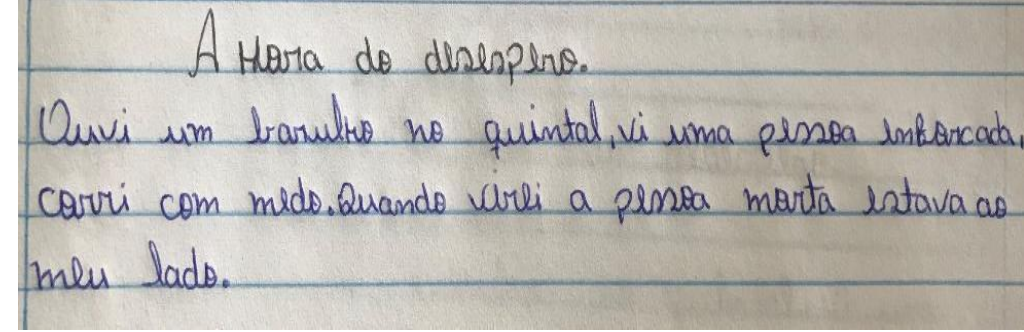
O tema terror foi escolhido pelo fato de estarmos na semana em que se comemora o halloween em muitos países de *língua inglesa*, e acaba refletindo em nosso país também, principalmente nas propagandas e festinhas.

Por eu também ser professora de Língua Inglesa nesta turma, a escolha do tema foi uma boa oportunidade para trabalhar de forma interdisciplinar com as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Para essa produção foram três aulas de quarenta minutos cada, fizemos discussões sobre o tema, os alunos leram e comentaram alguns microcontos de terror, todos participaram de forma bem calorosa. Em sequência, eles produziram seu primeiro microconto.

A seguir irei fazer análise dos microcontos produzidos pelos alunos durante a execução do projeto.

Quadro 6: Produções de A1 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 7: Características do microconto identificadas nas produções de A1

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Morte, pessoa enforcada.
Narratividade	Narrador-personagem, dois personagens, espaço definido, sucessão de ações (ouvi, vi, corri, virei), uso de períodos simples.
Concisão	Três linhas, ausência de descrição, utilização de elipse, título.
Intertextualidade	Uso de elementos comuns aos textos que tratam do tema terror como a palavra morte.
Ações evocadas	O que aconteceu? Quem era essa pessoa que estava enforcada? Por que se enforcou?

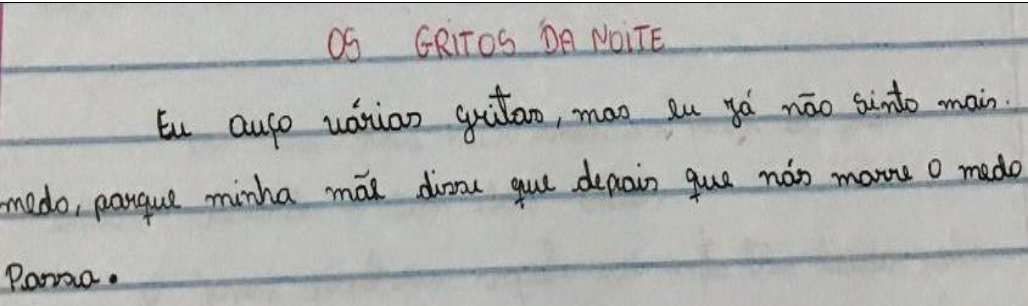
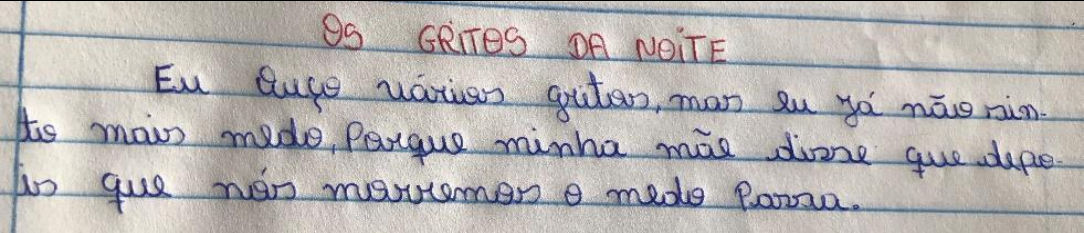
Ao ler o microconto de A1, pude observar uma temática característica de um texto de terror, que é a morte.

O texto apresenta elementos da narrativa, foi escrito em primeira pessoa e conta com dois personagens, o narrador e a pessoa que se enforcou, trazendo o sobrenatural para a história, uma vez que pessoas mortas não podem se locomover. A história acontece em um quintal. O narrador traz o suspense quando ele diz que ouviu um barulho e que a pessoa morta estava ao seu lado.

Quanto à coerência, o texto tem elementos que condizem com a proposta apresentada, que é o tema terror, o aluno utiliza a coesão por elipse nos verbos *vi*, *corri* e *virei*, subentendendo o pronome eu, como forma de economia de palavras, uma das características dos microcontos, assim como há a predominância de períodos simples e ausência de descrição.

É notória a intertextualidade no microconto quando o autor cita a morte, pois essa palavra é um dos elementos mais recorrentes no tema abordado, sendo muito utilizada em histórias de terror nas mais diversas mídias. Apesar de ser opcional, a autora do texto faz uso do título, que serve como apoio para atribuir significado ao microconto.

Quadro 8: Produções de A2 (15)

Primeira Versão

Segunda Versão


Quadro 9: Características do microconto identificadas nas produções de A2

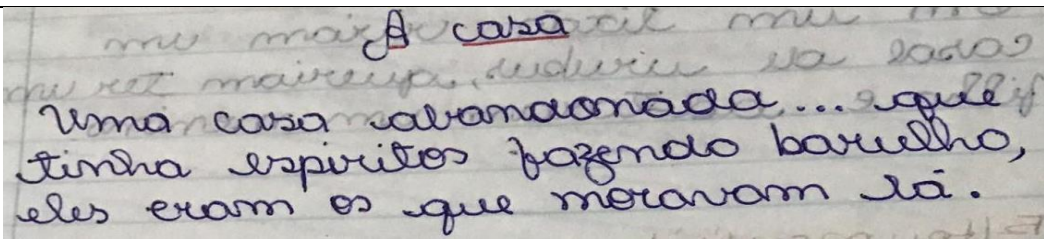
CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Gritos, medo, morte.
Narratividade	Narrador-personagem, dois personagens, sucessão de ações (ouço, sinto, morremos).
Concisão	Três linhas e um título, não usou outros recursos de concisão.
Intertextualidade	Elementos comuns aos textos de terror: vida após a morte, gritos.
Ações evocadas	A personagem está morta e possivelmente vivia uma vida sofrida.

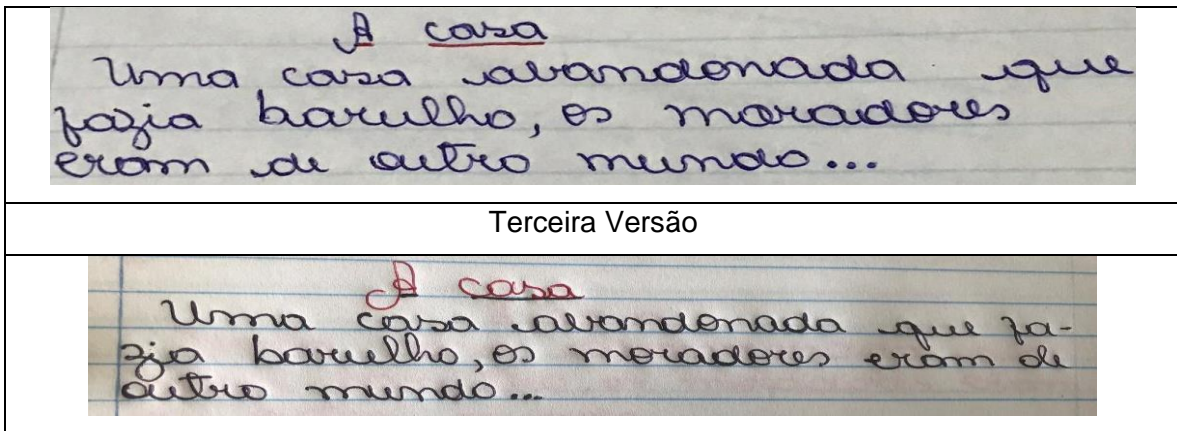
Inicialmente, essa história me parece comum, porém ao ler o último período fiquei surpresa pelo fato de o narrador da história ser uma pessoa que já morreu, remetendo, assim, ao sobrenatural.

O verbo *morremos*, usado na primeira pessoa do plural é o grande responsável por situar o texto no universo do terror, pois mostra ao leitor que a personagem, na verdade, está morta. Quando o narrador-personagem diz que não sente mais medo, ele deixa pistas ao leitor que teve uma vida de sofrimento, a palavra *noite*, no título, pode trazer significados que se relacionam a esse sofrimento, muitas coisas podem acontecer à noite, como abusos sexuais, por exemplo.

O texto tem como personagens o próprio narrador e sua mãe, assim como no texto A1 a intertextualidade acontece com outras histórias de terror que abordam o sobrenatural, como a vida após a morte, assunto recorrente nas histórias de terror.

Quadro 10: Produções de A3 (13)

Primeira Versão

Segunda Versão



Terceira Versão

Quadro 11: Características do microconto identificadas nas produções de A3

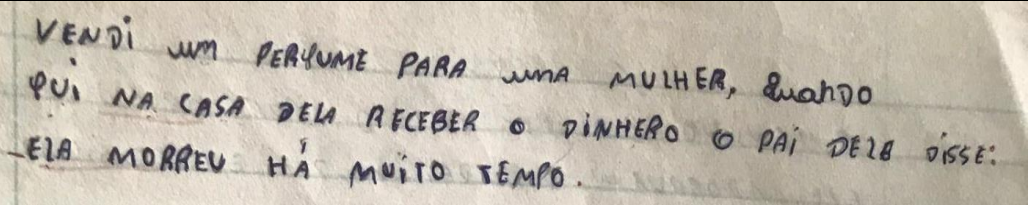
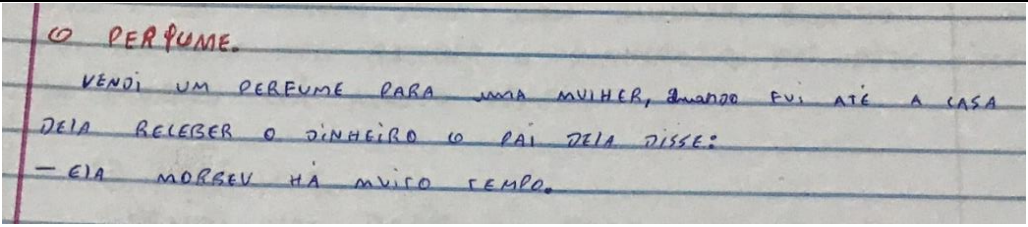
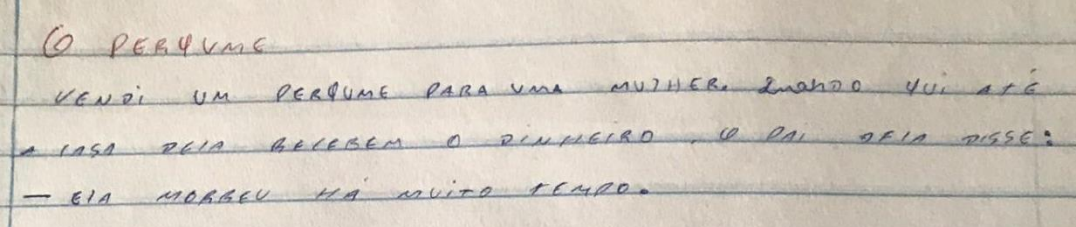
CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Casa abandonada, moradores de outro mundo.
Narratividade	Narrador, personagens, espaço definido.
Concisão	Texto com 3 linhas e título, uso de reticências.
Intertextualidade	Elementos comuns aos textos de terror: Casa abandonada e moradores de outro mundo.
Ações evocadas	Quem são esses moradores? Que mundo é esse?

Nesse microconto, o autor relata a história de uma casa abandonada, espaço comum em cenas de terror, usa o sobrenatural quando diz que os moradores da casa abandonada são de outro mundo. O aluno faz uso das reticências com o intuito de deixar suspense ao leitor, para que ele inferisse quem eram esses moradores barulhentos e de que mundo vieram.

Nota-se que há mudanças no sentido e na estrutura do texto ao longo da reescrita, na primeira versão o autor usa a palavra *espírito* para se referir aos moradores da casa abandonada, porém, troca esse elemento por *moradores de outro mundo*, talvez o objetivo fosse causar suspense.

Quadro 12: Produções de A4 (14)

Primeira Versão


Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 13: Características do microconto identificadas nas produções de A4

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Morte.
Narratividade	Narrador-personagem, três personagens, espaço definido, sucessão de ações (vendi, fui, disse, morreu). Uso de períodos simples.
Concisão	Três linhas, elipse.
Intertextualidade	Lenda urbana <i>a garota do taxi</i> .
Ações evocadas	A moça que comprou o perfume era um fantasma.

O texto de A4 trata da história de um vendedor de perfumes que, ao ir até a casa de sua cliente para cobrá-la, descobre que ela estava morta há algum tempo, ou seja, ele vendeu seu perfume para um fantasma.

O autor usou o recurso de intertextualidade para que o leitor aceitasse seu texto, uma vez que no texto não há indícios de que se trata de um texto sobrenatural, logo o leitor, que conhece a lenda da urbana *mulher do taxi* facilmente interage com o texto.

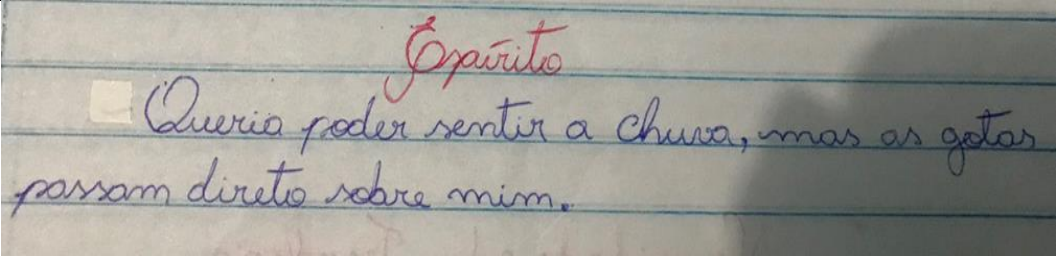
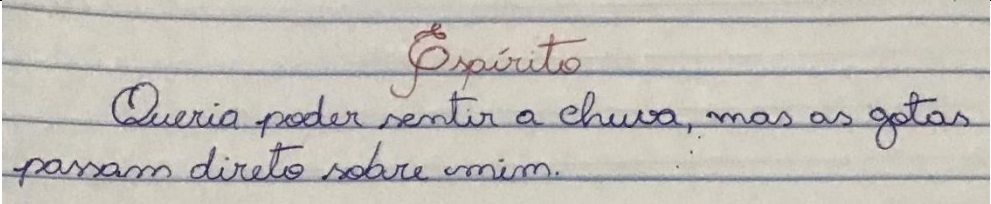
O texto se adequa ao gênero microconto quanto à concisão, pois foi escrito em três linhas e fez uso de verbos elípticos, com a supressão do pronome “eu”, notei a presença de um título, mas ele não foi relevante para concisão.

A narratividade está presente no texto com o encadeamento das ações praticadas pelo narrador-personagem, que também conta com mais dois personagens, a cliente e o pai dela, o uso de períodos simples dá dinamicidade as ações, o autor também faz uso do discurso direto. A intertextualidade está na lenda urbana *A mulher do taxi*.

O texto está coerente com a proposta de produção apresentada, para criar o efeito de terror, o aluno usou o elemento morte, deixando a sugestão de que sua cliente é um fantasma.

Quanto aos recursos linguísticos, o autor usou a coesão referencial por anáfora, ao substituir a palavra *mulher* por *dela* e *ela*, e por elipse ao omitir o pronome *eu*. A diferença que pude observar entre as versões foi à introdução de um título, como já foi dito anteriormente, não influenciou no sentido do texto. O aluno escreveu “na casa dela” e nas versões seguinte trocou por “até a casa dela”.

Quadro 14: Produções de A5 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão


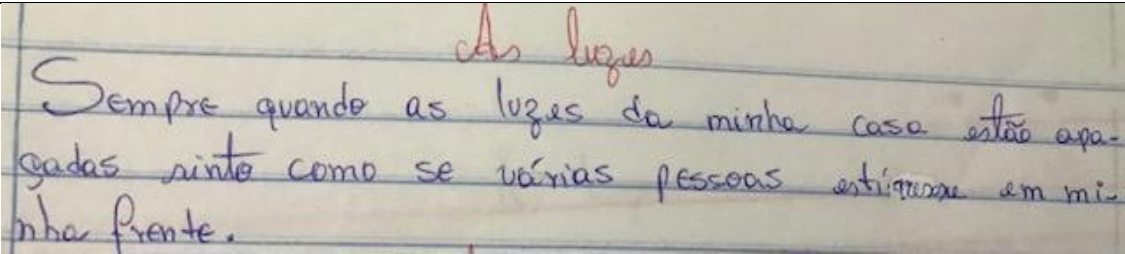
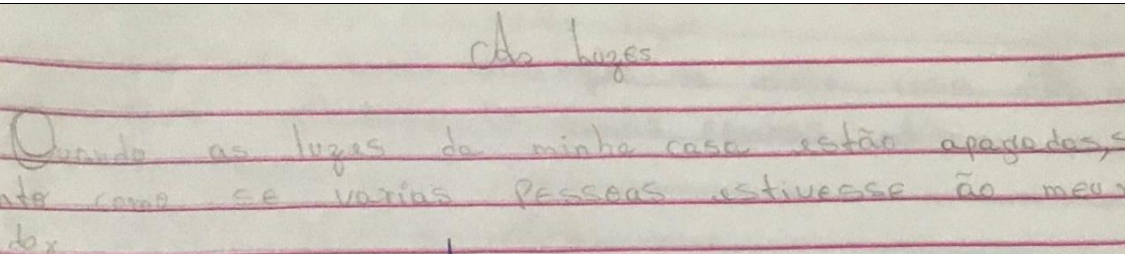
Quadro 15: Características do microconto identificadas nas produções de A5

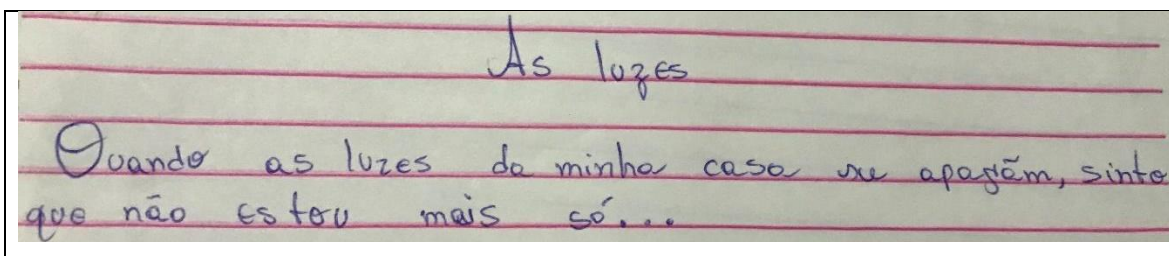
CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Espírito.
Narratividade	Narrador-personagem, período composto por coordenação, narrativa sugerida.
Concisão	Duas linhas e um título.
Intertextualidade	Espíritos são elementos comuns a histórias de terror.
Ações evocadas	O narrador-personagem é um espírito.

O texto de A5 tem grande carga semântica, ao usar o título *espírito*, o autor dá pistas de que a história é sobrenatural, a palavra *chuva* pode levar o leitor a inferir que o narrador-personagem seja uma criança, pois elas geralmente gostam de tomar banho e brincar na chuva.

No segundo período, o leitor descobre porque o título do microconto é *espírito*, quando o narrador diz que “as gotas passam direto sobre ele”, essa informação leva o leitor a inferir que essa pessoa não consegue sentir a chuva por se tratar de um fantasma.

Quadro 16: Produções de A6 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão



Quadro 17: Características do microconto identificadas nas produções de A6

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Luzes apagadas, sentimento de estar acompanhada.
Narratividade	Narrador-personagem, espaço definido.
Concisão	Texto com duas linhas e um título, uso de reticências para sugerir e uso de elipse.
Intertextualidade	A escuridão é elemento comum nas histórias de terror.
Ações evocadas	Possivelmente o personagem sente a presença de fantasmas quando as luzes se apagam.

Ao apagar as luzes, o narrador-personagem sente que não está só, o autor usa reticências para sugerir o restante da história, os elementos “luzes apagadas”, “sinto”, “não estou mais só” e as reticências, despertam no leitor um sentimento de suspense.

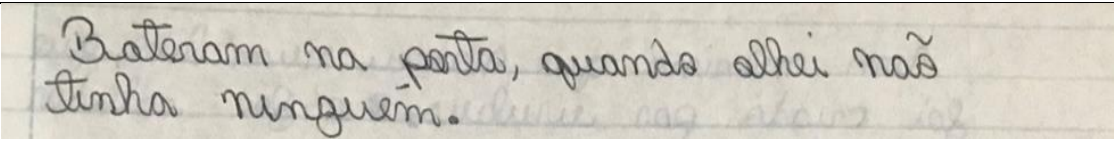
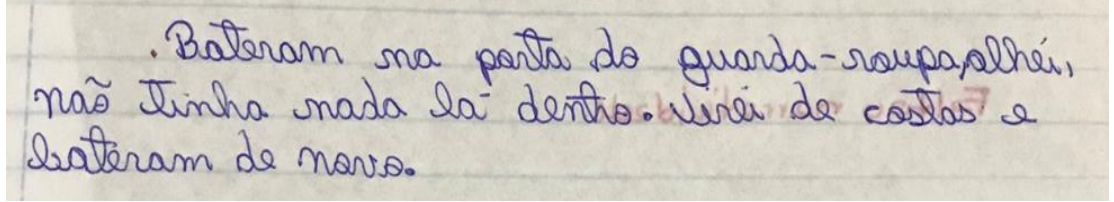
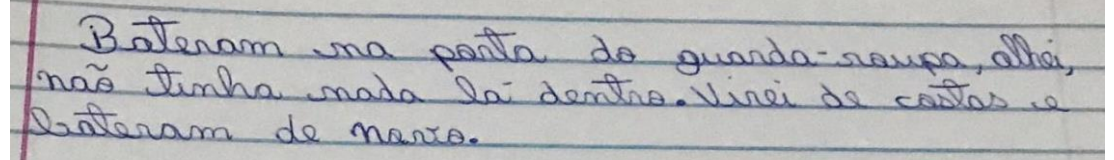
O texto está coerente com a proposta de produção, pois utiliza elementos que evocam a atmosfera de terror, que é o ambiente de escuridão e a presença do sobrenatural. É conciso, tem apenas duas linhas, um título, o autor fez uso de elipse, suprimindo o pronome *eu*.

A intertextualidade aqui se faz com a cena comum em filmes de terror, que é a escuridão, em que seres sobrenaturais costumam se manifestar.

É interessante observar que ao longo das três versões o texto sofreu importantes modificações, na primeira versão o autor usou a palavra *sempre* no início do texto, mas a retirou da segunda e terceira versão, na primeira versão ele usou a expressão *em minha frente* e trocou por *ao meu redor* na segunda versão e *sinto que não estou mais só*, na terceira versão e acrescentou as reticências.

Com isso, o autor demonstra uma tentativa de adequar o texto as estruturas do gênero, deixando o que é essencial.

Quadro 18: Produções de A7 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 19: Características do microconto identificadas nas produções de A7

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Bateram na porta, mas não tinha ninguém.
Narratividade	Narrador-personagem, espaço definido, sucessão de ações (bateram, olhei, virei), uso de períodos compostos por coordenação.
Concisão	Texto escrito em três linhas, uso de elipse.
Intertextualidade	Barulhos em móveis são comuns em histórias de terror.
Ações evocadas	Quem teria batido à porta? Por que não se revela?

O texto é narrado em primeira pessoa, sugere um fato que se passa, possivelmente, em um quarto, pela referência ao guarda-roupa, quando o personagem olha e não vê nada dentro do guarda-roupa, o autor do texto nos dá uma pista de que se trata de um texto sobrenatural, pois não tem ninguém dentro do guarda-roupa, mas alguém bate à porta outra vez, o leitor pode inferir que, se não tinha ninguém dentro do guarda-roupa, só poderia ser um fantasma que estaria batendo à porta.

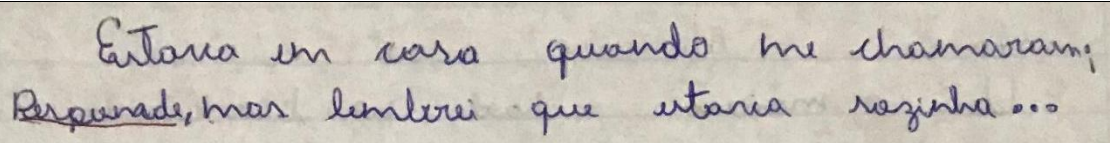
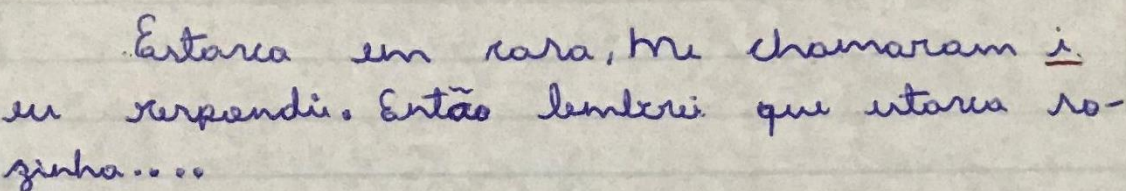
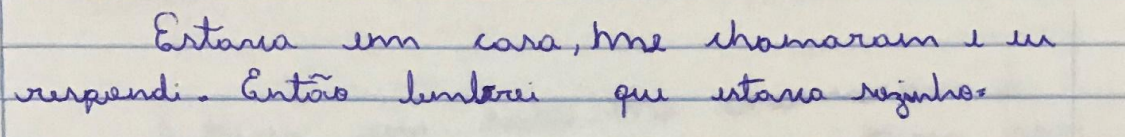
Possivelmente o autor usou a palavra guarda-roupa por esse móvel ter uma

conexão com histórias sobrenaturais, como moradia de monstros, até mesmo servindo de portal para outros mundos, como acontece na série de filmes *As Crônicas de Narnia*.

Na primeira versão do texto, o aluno escreve de forma resumida e direta, na segunda ele acrescenta alguns elementos para adequar seu texto ao gênero e ao tema proposto.

Há uma mudança na estrutura, ao acrescentar o elemento guarda-roupa, o espaço, que antes nos remetia à casa da personagem, se delimita ao quarto, aumentando o suspense, com o mesmo objetivo, o autor acrescenta a frase “virei as costas e bateram de novo”.

Quadro 20: Produções de A8 (16)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 21: Características do microconto identificadas nas produções de A8

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Estar sozinho e ouvir alguém chamar.
Narratividade	Narrador-personagem, espaço definido.
Concisão	Texto com duas linhas, uso de elipse.
Intertextualidade	Histórias de terror em que personagens solitários ouvem vozes.

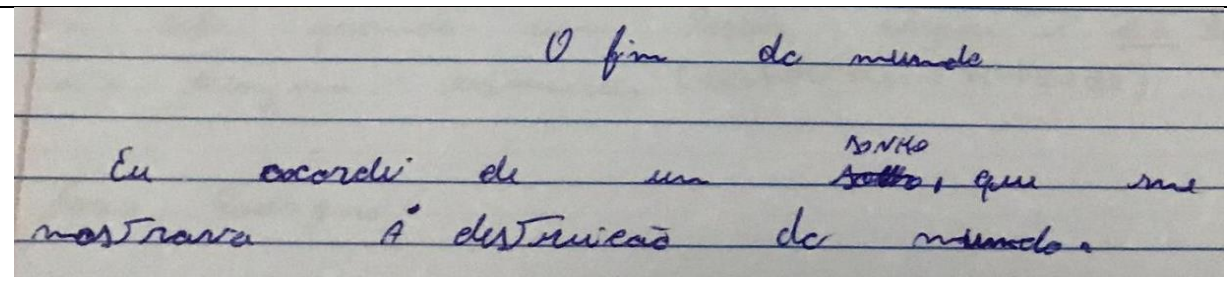
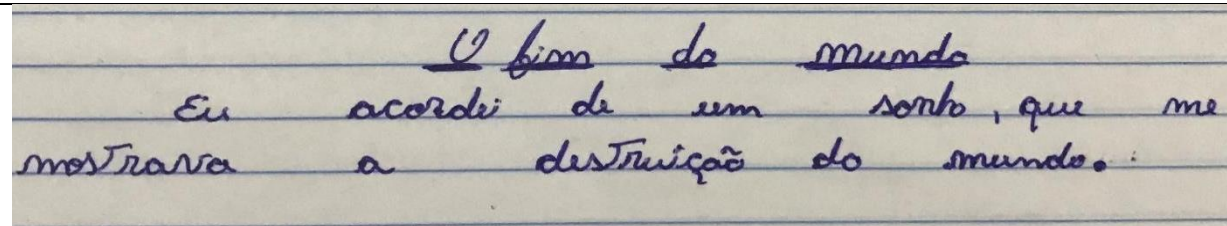
Ações evocadas	Quem teria chamado o personagem, se ele estava sozinho?
----------------	---

O texto foi escrito em primeira pessoa, relata que a personagem estava em casa e a chamaram, mas ela estava só, o verbo *chamaram* traz um suspense ao texto, uma vez que o narrador afirma que estava só, assim, o autor deixa pistas para que o leitor faça inferências, podendo se tratar de um texto sobrenatural em que a personagem estava ouvindo vozes do além.

O texto traz três versões, na versão inicial o aluno faz uso das reticências com o objetivo de interromper a história para seu leitor completá-la, porém, na última versão ele desiste desse recurso.

Um fato interessante é a mudança de gênero do personagem, na primeira e segunda versão aparece a palavra *sozinha* (no feminino), na última versão ela aparece no masculino. Lembrando que o autor do texto é do sexo masculino.

Quadro 22: Produções de A9 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão


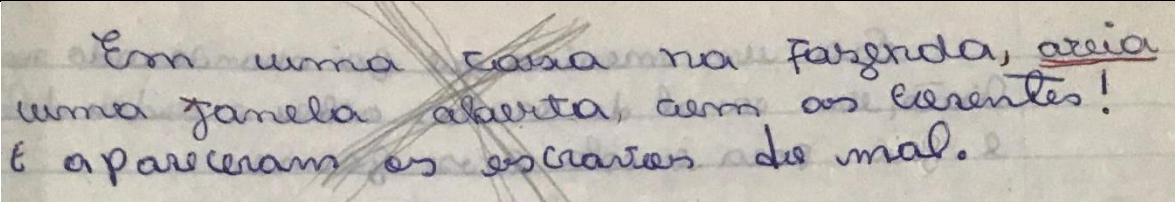
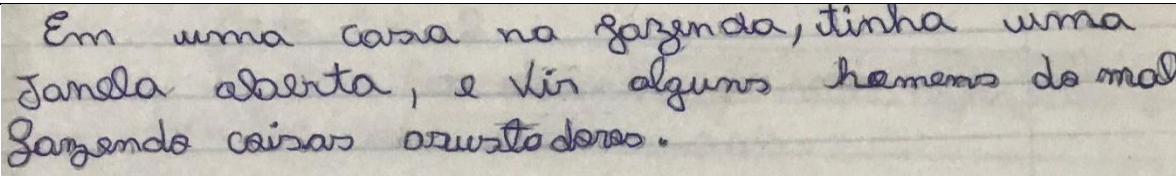
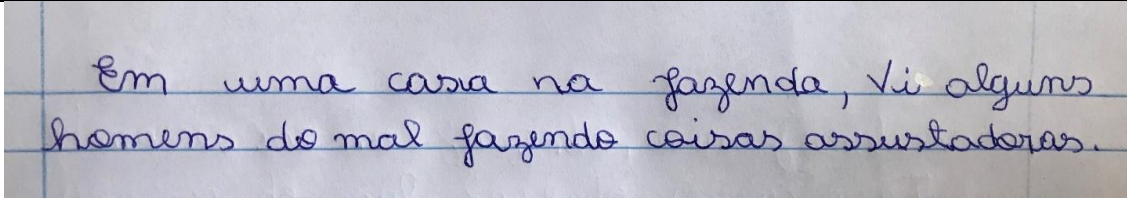
Quadro 23: Características do microconto identificadas nas produções de A9

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Fim do mundo.
Narratividade	Narrador-personagem, espaço não definido.
Concisão	Texto escrito em duas linhas, título.

Intertextualidade	Fim do mundo, faz referência ao texto bíblico.
Ações evocadas	Não se aplica.

O texto de A9 relata que o narrador-personagem teve um sonho, possivelmente o autor usou o sonho como recurso para aumentar a receptividade do leitor ao seu tema, que é o fim do mundo, dessa forma ele leva o leitor a fazer inferências, será se o personagem estava realmente sonhando, ou o mundo estava mesmo sendo destruído? O autor expressa o tema terror ao usar as palavras *fim do mundo*. Esse assunto é muito comum em textos bíblicos no qual se acredita que um dia o mundo irá acabar e as pessoas boas irão morar no céu e as más nos inferno.

Quadro 24: Produções de A10 (16)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 25: Características do microconto identificadas nas produções de A10

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Homens do mal, coisas assustadoras.
Narratividade	Narrador-personagem, espaço definido, período composto por coordenação.
Concisão	Texto escrito em duas linhas, uso de elipse.

Intertextualidade	Coisas assustadoras.
Ações evocadas	Quem são esses homens? Que coisas assustadoras estão fazendo?

No texto de A10, o autor usa as palavras *homens do mal* e *coisas assustadoras* na tentativa de adequar seu texto a proposta, para enquadrar seu texto nas características do microconto, bem como remeter o leitor ao universo do terror. Quem seriam esses homens do mal? Que coisas assustadoras eles estariam fazendo em uma fazenda? Cabe ao leitor preencher essas lacunas.

Após a reescrita que o aluno consegue reorganizar suas ideias. Na terceira versão o aluno conseguiu escrever um texto claro e conciso.

Quadro 26: Produções de A11 (14)

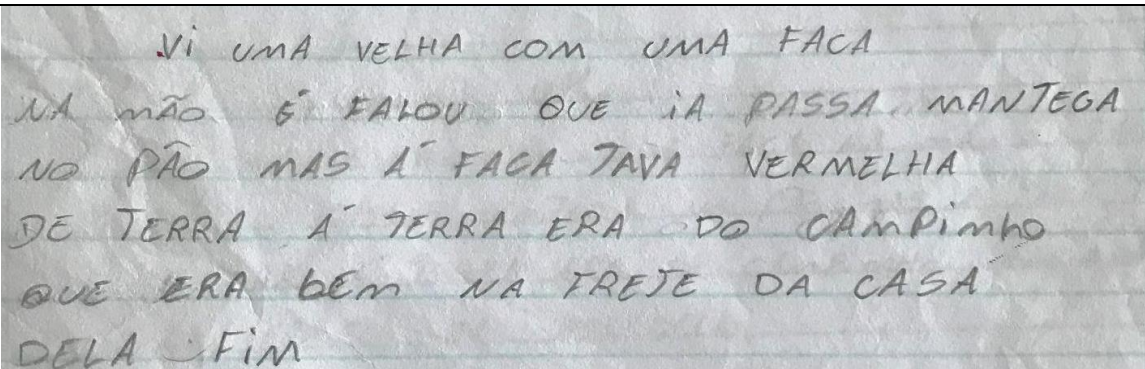
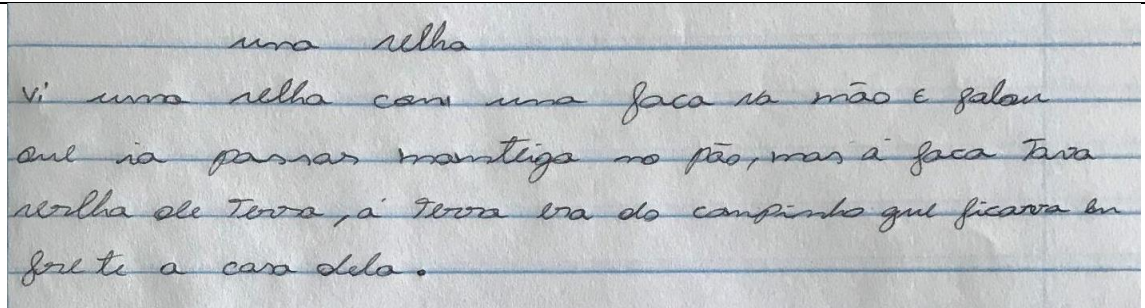
Primeira Versão
Segunda Versão
Terceira Versão

Quadro 27: Características do microconto identificadas nas produções de A11

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Morte, sobrenatural.
Narratividade	Narrador observador, dois personagens, uso de períodos compostos por coordenação, história sugerida.
Concisão	Texto escrito em três linhas.
Intertextualidade	Mortes relacionadas a trânsito.
Ações evocadas	Que a passageira é um fantasma.

O texto foi escrito em terceira pessoa; inicialmente retrata uma situação comum na vida de um motorista, o impacto no leitor se dá no último período do texto, em que o autor utiliza o verbo *morri*, na primeira pessoa, essa pista é de extrema importância para o desfecho do texto e enquadrá-lo na proposta de produção. As palavras *última* e *única* conferem um ar de suspense ao texto.

Quadro 28: Produções de A12 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão


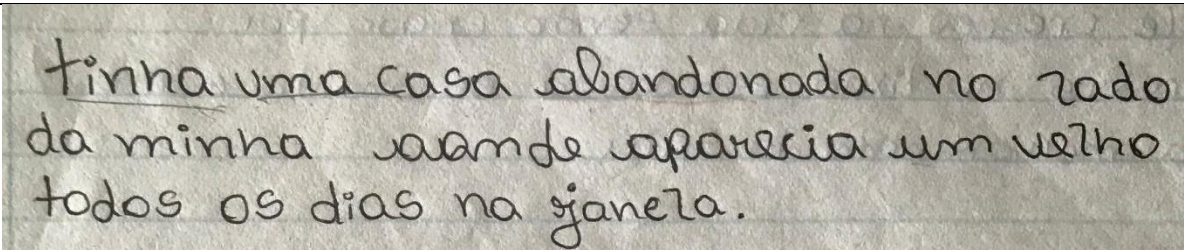
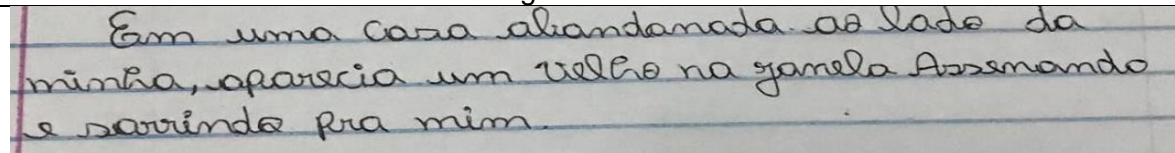
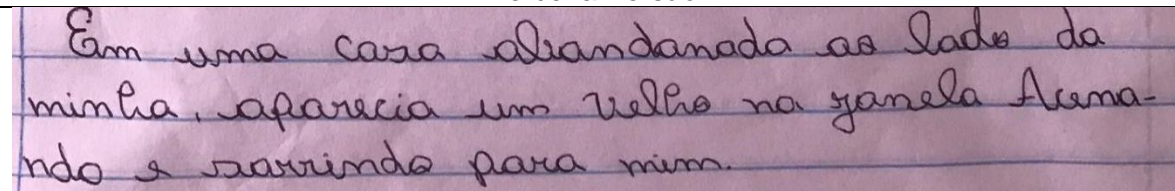
Quadro 29: Características do microconto identificadas nas produções de A12

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Velha com faca na mão, vermelha.
Narratividade	Narrador-personagem, dois personagens.
Concisão	Texto escrito em quatro linhas e um tema, uso de elipse.
Intertextualidade	Matinta Pereira.
Ações evocadas	Por que a faca estava suja de terra do campinho? Por que a terra estava vermelha?

No texto de A12, o autor traz ao leitor um suspense, ao utilizar como protagonista da história uma velha, essa palavra remete a vários imaginários como bruxas, a Matinta Pereira, as senhoras que frequentemente aparecem em filmes perseguindo as crianças, furando suas bolas quando estão jogando na rua.

Dessa forma, o autor coloca o leitor em uma atmosfera de terror, ao mencionar que esta senhora estava com uma faca na mão, e esta faca estava suja de terra do campinho, ele contribui para que um clima de suspense seja evocado, a palavra vermelho, usada ao se referir a terra pode remeter à palavra sangue, morte; teria a velha assassinado alguém?

Quadro 30: Produções de A14 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 31: Características do microconto identificadas nas produções de A14

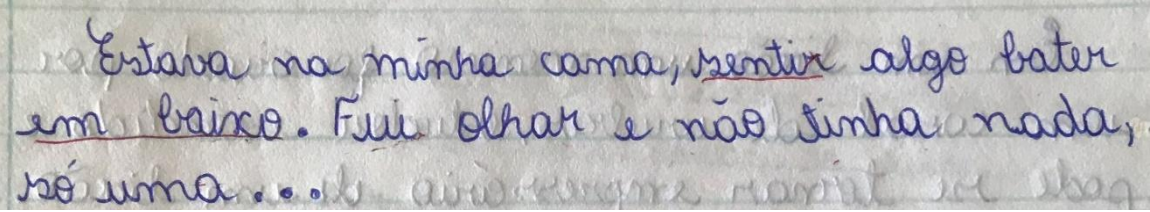
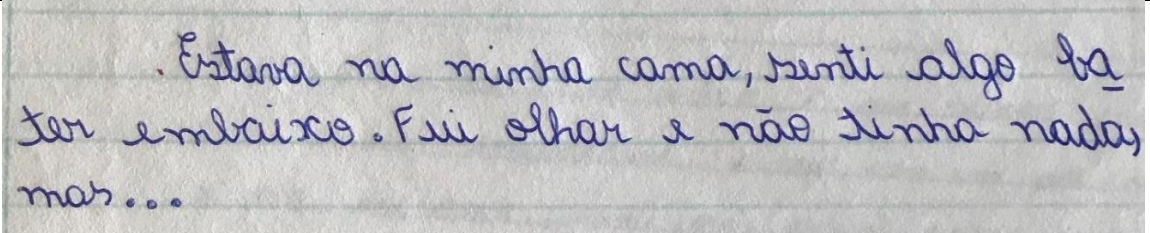
CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Casa abandonada.
Narratividade	Narrador-personagem, espaço definido.
Concisão	Texto escrito em três linhas.
Intertextualidade	Casa abandonada.
Ações evocadas	Quem seria esse velho? Um fantasma?

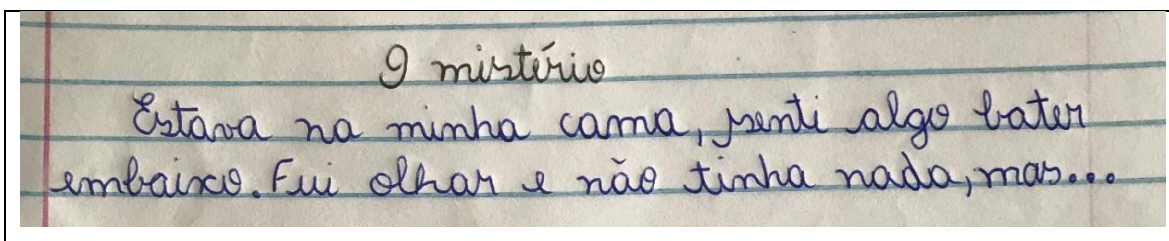
O narrador usou as palavras *casa abandonada* e *velho acenando e sorrindo*, possivelmente na tentativa de evocar uma cena sobrenatural, uma vez que muitos filmes de terror acontecem em ambientes abandonados, a palavra *velho* pode ter sido usado com a mesma equivalência semântica da palavra *velha*, muito frequente nos textos de terror dos alunos

O aluno fez algumas modificações no seu texto para tentar adequá-lo ao gênero e ao tema proposto.

Na primeira versão ele começa com um verbo, depois troca pela palavra *em*, também suprime a palavra *aonde* e acrescentou “acenando e sorrindo para mim”. É importante observar também que o aluno acrescentou uma vírgula, após a palavra *minha*.

Quadro 32: Produções de A15 (16)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão



Quadro 33: Características do microconto identificadas nas produções de A15

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Mistério.
Narratividade	Narrador-personagem, períodos compostos por coordenação, enredo sugerido.
Concisão	Texto escrito em duas linhas, título, uso de reticências.
Intertextualidade	Barulhos embaixo da cama costumam ser elementos de história de terror.
Ações evocadas	Qual será o mistério? O que tinha embaixo da cama?

Nesse microconto, o autor narra em primeira pessoa um fato estranho, algo batendo embaixo de sua cama, mas a personagem não via nada, o título nos adianta que se trata de um mistério, e a conjunção *mas* seguida de reticências transfere ao leitor o papel de revelar esse mistério o que tinha embaixo da cama?

Em relação à estrutura do texto, o aluno faz uma mudança no seu final, ele troca as palavras *só uma* por *mas*, deixando um suspense no ar.

Quadro 34: Produções de A16 (16)

Primeira Versão
Segunda Versão

Quadro 35: Características do microconto identificadas nas produções de A16

CARACTERÍSTICAS	VERSÃO FINAL
Elementos referentes ao tema	Sobrenatural.
Narratividade	Verbos que indicam passagem de tempo: acordei, deparei, estava, batia, sentia.
Concisão	Texto escrito em três linhas, utilização de pronome anafórico.
Intertextualidade	Velha, palavra recorrente em lendas de terror como Matinta Pereira.
Ações evocadas	Como não sentia nada se estava sendo alvo de agressão? Seria a protagonista um fantasma?

O texto narrado em primeira pessoa conta a história de um personagem que acorda no meio da noite e se depara com uma velha assustadora que batia nele, mais uma vez a palavra velha faz intertextualidade com o imaginário popular de lendas como a Matinta Pereira, fazendo alusão a um ser que transmite medo.

A surpresa do texto vem quando o personagem, ao apanhar, diz que não sentia nada, provocando um efeito impactante no leitor, o levando para um mundo sobrenatural, fazendo inferências como a possibilidade da protagonista ser um fantasma.

Ao reescrever seu texto, o autor modifica o final, trocando “eu desmaio” por “eu não sentia nada” essa mudança trouxe uma grande carga semântica ao texto o levando ao plano sobrenatural, adequando-o ao a proposta de produção. Observa-se também que o autor suprimiu algumas palavras, com o intuito de deixar o microconto mais conciso.

5.1.1 Análise geral das produções dos microcontos de terror

Com relação à produção dos microcontos de terror, participaram da atividade 15 alunos. Eles concordaram em se colocar como escritores, e foram bem sucedidos, utilizando recursos linguísticos peculiares a este tipo de texto, com o propósito de produzi-los o mais breve possível, com maior riqueza de expressividade e sentido.

No que se refere à composição do gênero, mesmo sendo as primeiras

produções, os alunos conseguiram compreender que os microcontos são narrativas estruturadas em um texto comprimido, e tentaram reproduzir seus textos dessa forma, com uma média três linhas.

O microconto de A5 é um bom exemplo de concisão “Queria poder sentir a chuva, mas as gotas passam direto sobre mim”.

Quanto à narratividade, todos os alunos utilizaram alguns dos elementos da narrativa característico do gênero, quase todos os textos foram escritos em primeira pessoa, com o narrador personagem, apenas os de A3 e A11 foram escritos em terceira pessoa.

O elemento principal da narratividade é o enredo, a progressão de ações que um texto precisa ter para contar uma história, os textos de A1, A2, A4, A5, A7, A11 e A15 apresentam um enredo na superfície do texto ou de forma sugerida pelo autor, o texto de A11 é um ótimo exemplar do gênero “Vendi um perfume para uma mulher. Quando fui até a casa dela receber o dinheiro, o pai dela disse: - Ela morreu há muito tempo” esse texto tem um enredo.

Em relação à temática proposta, muitos textos fizeram intertextualidade com os temas trabalhados na aula, que motivaram as produções. Nas discussões, uma aluna contou uma lenda muito conhecida na cidade, que é *Matinta Pereira*, todos têm medo de encontrar com esse passarinho que se transforma em uma senhora e “é mensageira das coisas do outro mundo e traz notícias dos parentes mortos”, esta lenda possivelmente influenciou a produção dos alunos A12, A14, A16, os quais usaram como personagem *uma velha*.

O aluno A11 se baseou na lenda da *mulher do taxi*, contada na sala, para produzir seu microconto, a personagem, uma mulher, assim como a da lenda, pediu para o motorista cobrá-la no dia seguinte, porém, quando chega à casa da mulher, ele descobre que ela está morta.

Nota-se que os alunos A7 e A8, tomaram como referência, em suas produções o título do filme *O chamado*, outro tema abordado foi a morte, nos textos de A1, A2, A5, A11; já no texto de A10, usou a palavra corrente do mal, que é o título de um filme de terror que foi citado na sala. Pude concluir que as intertextualidades feitas pelos alunos, foram baseadas em filmes ou tradições orais,

que fazem parte de suas vivências.

Quanto ao estilo, o microconto, por ser um texto muito pequeno, os autores lançam mão de algumas estratégias para narrar uma história máxima brevidade.

Os textos geralmente são divididos em período simples ou composto por coordenação, para dessa forma, dar uma dinamicidade. A elipse foi um dos recursos mais utilizados nos microcontos, pois é uma forma de economia verbal peculiar a esse gênero, como no texto de A15 “Estava na minha cama, senti algo bater embaixo. Fui olhar e não tinha nada, mas...” aqui pude notar que o texto tem dois períodos compostos por coordenação, ele apresenta elipse nos verbos *estava*, *senti*, *fui*, a palavra *cama* também foi suprimida no final do primeiro período, as reticências foram usadas aqui para deixar um suspense, o autor retirou o final da história e deixou que o leitor fizesse a inferência.

Embora as reticências sejam um recurso muito utilizado na produção de microcontos e terem sido trabalhadas em sala, apenas os textos de A3, A6, e A15 lançaram mão deste recurso.

Apesar de ter sido a primeira produção da turma, os alunos se saíram bem.

5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE MICROCONTOS O MENINO URUBU

A segunda fase das produções dos microcontos foi baseada no curta-metragem *O menino Urubu*, o uso de um curta para incentivar a produção dos alunos se deu devido à analogia com o microconto, um vídeo muito conciso, só narra o essencial e é um ótimo recurso didático para despertar o interesse dos alunos, a BNCC (BRASIL, 2018) nos orienta a usar os diversos recursos que a tecnologia nos possibilita para o auxílio a leitura e produção textual “os textos digitais podem recorrer, tanto em sua composição quanto nos links que apresentem, há conteúdo dos mais diferentes tipos, incluindo áudios, vídeos, imagens etc., que ajudam a atribuir significado à mensagem” (NOVA ESCOLA, 2017, n.p.).

Após assistirem ao vídeo e ter sido feita uma análise oral, os alunos foram solicitados a produzir seu segundo microconto, esse microconto seria o resultado de uma retextualização, em que eles iriam se basear em um gênero, curta-

metragem, para escrever outro gênero, o microconto.

Nesse sentido, “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, revela que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base, projetando-as em uma nova situação de interação” (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

Em relação a esse momento da pesquisa, em que participaram 16 alunos, percebemos que a atividade proposta não cumpriu os propósitos, pois os alunos não produziram microcontos, apenas um resumo do curta-metragem.

Possivelmente os alunos não se colocaram como sujeitos escritores de suas produções e sim como sujeitos pacíficos, reprodutores de um sistema escolar tradicional.

Observa-se (Anexos) que 6 alunos utilizaram o título “O menino urubu”, o mesmo título do curta metragem, dois alunos utilizaram o título “O menino”. Os alunos reproduziram um gênero textual considerado escolar, textos sem função social, sem interlocutor, essa prática ainda é resquícios das aulas de redação, onde os alunos eram solicitados a escreverem um texto, para serem avaliados pelo professor (GERALDI, 2012).

O curta traz a temática de um garoto que queria estudar, mas não podia, assistia aula escondido. Talvez essa temática sobre a escola tenha trazido dificuldades aos alunos, pois despertou neles o lado tradicional da sala de aula, não o lado de escritores de microcontos, para eles, é mais habitual reproduzir do que produzir.

Antes da reescrita desses microcontos, chamei a atenção dos alunos para o fato deles terem produzido apenas um resumo, revisei as características desse gênero lendo inclusive outros microcontos, porém, ao reescreverem os textos quase não fizeram modificações.

Possivelmente, era necessário trabalhar de forma mais efetiva a retextualização antes da primeira produção por se constituir uma parte importantíssima desse processo; deveria ter deixado bem claro o que eles deveriam fazer, dessa forma, considero que houve falha da minha parte nesse ponto na aplicação da pesquisa.

Nesse sentido, surgiram textos que me chamaram a atenção como o caso do texto do aluno A12 (Quadro 47, p. 137) cujo título é “A mãe do saci”; esse texto não tem nenhuma relação com o tema abordado no curta-metragem, e algo contribuiu para que o aluno não atentasse para o tema.

Talvez esse aluno tenha feito uma relação entre o termo menino urubu, com o Saci Pererê, que é um menino negro, e o urubu tem as penas negras; muitas vezes as pessoas usam o termos urubu para se referirem, de forma pejorativa, a pessoas negras; ou, possivelmente, de forma inconsciente, tenha feito essa relação.

5.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE MICROCONTOS TECNOLOGIA

As produções que irei analisar foram retextualização do gênero charge sobre tecnologia. O uso de texto do universo digital faz parte da vida dos alunos, apesar disso, a escola ainda tem certa resistência em relação a eles, possivelmente por não saber como lidar com isso em sala de aula; porém, a BNCC deu um passo importante para dirimir essa distância e dá ênfase aos gêneros digitais principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL 2018).

A tecnologia está presente na Competência Geral de número 5 (cultura digital) pela necessidade do uso desse instrumento na formação dos alunos, estimulando sua utilização de forma crítica e consciente. Explicitando a importância de o aluno

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 9).

Nessa etapa de produção, os alunos tiveram acesso ao gênero charge, texto muito comum nos meios digitais, com seu teor crítico no que se refere ao uso excessivo da tecnologia, principalmente do celular e das redes sociais. Nessa aula foram feitos debates sobre esse assunto e após as discussões, iniciaram-se as

produções dos microcontos de acordo com os textos que foram apresentados, sobretudo, as charges.

O processo de produção realizado contou com a participação de 14 alunos nessa etapa da pesquisa, os A9, o A12, A17, A18 e A19 não fizeram nenhuma versão. Todas as produções têm em média duas linhas. Apenas os textos de A7, A13 e A16 optaram por não colocar títulos em seus textos, os demais utilizaram.

Ainda sobre a composição do gênero, apenas o aluno A5 usou reticências, e os alunos A4, A5, A6, A8, A13, A15 e A16 usaram elipse em seus textos, uma quantidade baixa ressaltando que esses recursos são extremamente úteis para auxiliar na narratividade do microconto, uma vez que esta fica prejudicada pelo pouco número de linhas.

Assim como na produção dos microcontos a partir do curta-metragem *O Menino Urubu*, os alunos também tiveram muita dificuldade em produzir um gênero textual a partir da retextualização de outro gênero.

Em relação à temática proposta, todos os alunos escreveram de acordo com o tema tecnologia, porém eles não conseguiram produzir um microconto, mas uma descrição das charges. Apenas os alunos A4 e A5 não escreveram sobre as charges, o A5 escreveu “Notícias do dia, homem morre após visualizar mensagem que dizia: Repasse ou...” usou alguma notícia de jornal para escrever seu texto.

5.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS MICROCONTOS A PARTIR DE TRÊS TEMAS

Nessa última etapa, foram sugeridos três temas para que os alunos escolhessem e criassem seus microcontos: traição, vingança e amor, também houve sugestão acerca do local onde ocorreriam suas histórias: poderia ser no ônibus, na escola ou na praia.

Nela, não houve discursões nem textos motivadores, o objetivo foi deixá-los mais à vontade para escolherem, dentre as opções, com o tema que mais se identificassem.

Nesta seção, analisei a produção de 17 alunos e observei que eles conseguiram escrever seus textos em poucas linhas conforme característica desse

gênero.

Embora não seja obrigatório, quase todos os alunos utilizaram títulos, apenas os alunos A13, A16, A18 e A19, não lançaram mão desse recurso, que contribui para concisão, uma vez que o título dá pistas que auxiliam a leitura.

A maioria utilizou o título que estava na proposta, que era *traição* (A10), *amor* (A2, A6, A7, A14), *vingança*, (A4, A5, A9) bem como alguns colocaram como tema o lugar sugerido, na proposta, que *ônibus* (A8, A12), *praia* (A2,), nenhum aluno usou o título *escola*.

Na leitura dos textos, eles utilizaram esses títulos simplesmente por estarem expressos na proposta, o que se configura uma atitude pacífica, resquício de uma formação tradicional, em que o aluno é tido como o receptor das informações, outro fator a ser ressaltado é que nenhum aluno usou o título *escola*, o que pode configurar uma atitude de rejeição ao sistema, o aluno já está na escola, fazendo atividades, e ainda ter que falar da escola, talvez tenha sido esse seu pensamento.

Como já citado, todos os alunos produziram pequenos textos, o que atende à estrutura superficial do gênero. Quanto à narratividade, todos usaram alguns elementos da narrativa, embora alguns apenas descreveram uma situação (A12, A13 e A14) e os outros escreveram um texto narrativo, ou que sugeriam uma narrativa; apesar de termos trabalhado o discurso direto em microcontos, apenas um aluno (A14) o utilizou.

Os alunos atenderam ao tema proposto, com exceção de A1 “O taxista deu carona para uma moça, quando ele parou pra deixá-la, ela não tava mais no táxi”; esse texto não seguiu os temas propostos, mas produziu de acordo com a temática da primeira etapa de produção, inclusive a intertextualidade também se fez com as discussões que foram feitas nas aulas naquela ocasião.

Os textos quase não tiveram intertextualidade, lembrando que parto de análise baseada em opinião própria; é possível que haja controvérsias, afinal cada leitor movimentava seu conhecimento de mundo para sua leitura e a partir daí cria suas hipóteses e teses.

Os textos que apresentaram intertextualidade foram os A1 e o A5, “Eu apanhava por ser nerd, mas agora, eles verão meu lado mais sombrio”,

possivelmente esse texto faz uma referência a um fato que foi muito noticiado nos jornais em todo o Brasil, em setembro de 2018, em que um adolescente que sofria *bullying* na escola matou dois colegas de classe; apesar de ser um recurso muito importante, alguns teóricos dizem que não é essencial.

Quanto ao estilo dos microcontos, os alunos A3, A4, A6, A7, A8, A9, A12, A13, A14, A15, A16 e A19 escreveram seus textos usando o período simples ou período composto por coordenação, esse recurso dá dinamismo às narrativas curtas. Apenas os alunos A6, A7, A14, A15, A16 e A19 utilizaram elipses em seus textos, um número pequeno de uso, uma vez que as elipses são um recurso muito utilizado no microconto e auxiliam em sua coesão; as reticências também estiveram presentes apenas em três textos: A10, A15 e A16.

É importante chamar a atenção para a produção de A19, esta aluna assiste eventualmente às aulas brincando, mexendo no celular, etc.; no dia de produção desses microcontos, ela estava presente na sala e produziu um microconto com todas as características do gênero, apesar de não ter assistido nenhuma aula sobre o assunto.

A A19 é uma aluna que sempre teve muita facilidade na disciplina de Língua Portuguesa, apesar de quase não assistir as aulas. No final do ano letivo, foi procurada por sua mãe, pois a aluna a informou que iria ficar reprovada, a mãe disse que a aluna passava por dificuldades de comportamento, mostrava sinais de depressão, e que ela tinha passado um tempo morando em outro estado e tiveram problemas familiares, o que ocasionou uma separação dos pais.

Possivelmente, tudo isso estava influenciando em sua vida escolar; o que não interferiu de forma negativa em sua produção textual, que foi considerada a melhor e mais criativa da sala.

5.5 RESULTADOS OBTIDOS

Após a finalização do projeto de ensino para o gênero microconto com os alunos do 8º ano, a turma realizou a divulgação das produções; e de acordo com a finalidade sociodiscursiva do gênero, os alunos construíram um microlivro que

apresentaram como produto final.

Para que houvesse uma circulação considerável, durante a realização de um evento na escola, denominado de FEICIDEL (Feira de Ciências do Delgardes), os alunos, em forma de exposição, tiveram a oportunidade de apresentar a comunidade escolar as suas produções:

Figura 2: Produto final



Fonte: imagem da autora.

A produção final dos microcontos foi divulgada neste livro ilustrado (Figura 2) que foi denominada de “microlivro”, tal nome é para fazer uma relação com o próprio prefixo micro-, dando ideia de algo muito pequeno, tal como os microcontos.

Esse material foi distribuído na própria comunidade escolar, durante a realização da FEICIDEL. Os exemplares foram distribuídos aos participantes da feira por meio de um sorteio, ou seja, quando alguém visitava a exposição ganhava um bilhete com a finalidade de ser sorteado. Assim, é possível perceber a funcionalidade sociocomunicativa do gênero, quando este passa a circular no meio social:

Figura 3: Circulação dos microcontos



Fonte: imagem da autora.

É nesse viés que o microlivro passa a ser caracterizado como suporte de gênero pelo seu aspecto físico, utilizado na difusão do conhecimento. Do mesmo modo, a relevância que ele ostenta no contexto de formação se amplia à medida que as produções dos discentes são expostas à comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, apresento uma proposta metodológica para a produção do gênero microconto em uma turma do 8º ano do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos gêneros textuais (BAKHTIN 2006; MARCUSCHI, 2008) por meio da utilização de um projeto de ensino.

Parti do pressuposto de que se os alunos tiverem contato com esse tipo de modelo didático e uma orientação adequada, os mesmos teriam maior interesse em produzir seus próprios textos. Afinal, o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais contribui para a leitura e produção de textos e, conseqüentemente, para o acesso à língua em funcionamento.

A metodologia para coleta de dados foi realizada em uma turma do 8º ano do ensino fundamental, em uma escola pública, em Vila do Conde. Turma esta em que os alunos têm muitas dificuldades como repetência, distorção de idade/ano e assiduidade.

Utilizei como suporte metodológico a pesquisa-ação desenvolvida em três momentos: Conhecendo o gênero microconto, com duas etapas, produção escrita dos microcontos, com cinco etapas e a última etapa que é o produto final. Nessas etapas, houve a leitura de contos, microcontos e de charges; os alunos assistiram a um curta-metragem e por fim escreveram e reescreveram microcontos.

A pesquisa objetivou utilizar o gênero microconto como subsídio para ampliar as práticas de leitura e escrita dos alunos; com relação às práticas de leitura, foi possível observar que os estudantes tiveram avanços consideráveis, porém no que concerne à produção textual, eles se mostraram resistentes a essa prática, principalmente à etapa de reescrita.

Entendo que esse comportamento, em parte, está relacionado à forma em que o ensino de produção textual vem sendo desenvolvido nas escolas, sem uma preocupação em dar uma função social ao texto produzido, produções feitas para obtenção de notas. Acredito também que faltaram mais atividades de incentivo à produção ao longo do desenvolvimento do projeto.

Os resultados obtidos indicaram que os objetivos específicos dessa proposta de intervenção foram em boa parte atingidos. A intenção era proporcionar ao aluno a apropriação das funcionalidades do gênero microconto e nesse sentido obtivemos êxito, uma vez que a maioria dos alunos conseguiu produzir diversos textos do gênero com qualidade.

Já com relação ao trabalho com os demais gêneros (charge, curta-metragem e contos), não alcançamos o intento desejado, pois ao tomar como referência o curta para produção de seus textos, os alunos produziram apenas resumos, não microcontos. Provavelmente, o fato da solicitação de retextualização do curta para o microconto tenha causado esse conflito no momento da produção e os alunos o confundiram com o resumo, gênero escolar tradicional.

É compreensível que quando o docente propõe atividades diferenciadas, que não costumam ocorrer na sala de aula, há dificuldades em se obter somente resultados favoráveis em curto prazo.

Embora em algumas etapas eles não tenham conseguido produzir os microcontos, o trabalho integrado com outros gêneros, um dos nossos objetivos específicos, despertou o envolvimento dos estudantes para a realização de atividades de leitura e escrita e passaram a ter uma visão diferenciada das práticas de produção textual, principalmente com a possibilidade de verem seus textos publicados em um microlivro a serem distribuídos na comunidade.

Esse modo diferenciado de trabalhar a língua está diretamente relacionado à resignificação das concepções de texto, contexto, sujeito e sentido (KOCH, 2011) que implica mudanças também no processo avaliativo, principalmente no que diz respeito à atividade de produção escrita que deixa de funcionar como simples instrumento de atribuição de nota e aferição, assumindo sua função de interação como prática social.

A partir dessas e de outras situações que ocorrem em sala de aula no que tange à aprendizagem, é possível discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa e refletir nossas práticas em sala de aula à luz das novas perspectivas educacionais como a BNCC (BRASIL, 2018), especialmente em relação à produção de textos, pois sabemos que os alunos pertencem a diferentes realidades e devem ser

atendidos de acordo com suas necessidades, baseando-se em suas possibilidades de leitura e escrita levando em consideração o potencial que cada um tem como protagonistas nesse processo e envolto às novas tecnologias uma vez que são pertencentes à cultura digital; assim, enriquecendo o poder linguístico e fazendo uso de um ensino que o prepara para a vida em sociedade, estaremos trabalhando a integralidade do ser.

A abordagem sociointeracionista, da qual foi lançada mão, promove não só a capacidade de produção com a de ler, debater e entender os textos que circulam em nosso meio, levando-os a produzir textos em conformidade com as convenções sociais e suas condições de produção que os determinam bem como sua circulação e recepção. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deve partir de “práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136), de modo que possibilite a reflexão acerca dos usos que faz da língua.

É nessa perspectiva que entendo o papel do professor de língua materna, como responsável de estabelecer uma mediação entre o aluno e o imenso e vasto material verbal que circula em nossa sociedade. Além disso, com este trabalho pretendi despertar o interesse dos professores desse componente curricular na busca, investigação e criação de diferentes estratégias que exploram o sentido veiculado pelo texto em contexto, mostrando que as novas propostas para a educação são viáveis e pertinentes e passíveis de serem efetuadas na prática docente cotidiana, desde que ajustada a cada realidade e contexto.

E mesmo que o trabalho com a produção textual em sala de aula, ainda seja uma problemática em nossas escolas e nós, professores de Língua Portuguesa, estejamos nos sentindo impotentes, necessitamos mudar nossa prática e acreditar que os alunos podem ser contagiados se formos sensíveis aos seus interesses e necessidades, não eximindo as responsabilidades de todos os envolvidos nesse processo, inclusive as políticas públicas e as famílias.

Quanto à perspectiva interacionista, o ensino da língua exige do professor um posicionamento diferente, com reflexão constante no que se refere à prática em sala de aula, a fim de evitar o tratamento artificial da linguagem nas atividades de

produção escrita.

Com isso, é urgente haja uma mudança de paradigmas e de posturas, uma vez que a forma como o professor se posiciona em sala de aula, ajuda e muito no crescimento cognitivo do aluno. Todavia, para isso acontecer, é necessário que ele conheça a realidade dos alunos, metodologias ativas e que tenha sua prática sustentada por teorias que domine; dessa forma, além de conhecer as suas dificuldades e limitações, também entenderá que o processo de aprendizagem de cada um tem ritmo diferente, que os alunos têm interesses diversificados... e com base nessas informações e conhecimento, é possível repensar sua prática.

É primordial ainda, acompanhar cada uma das seguintes etapas de produção textual: planejar, escrever, revisar e reescrever. Nesse sentido, o processo de reescrita assume um espaço privilegiado que permite ao professor criar possibilidades para que o discente, por meio do exercício da escrita, avance no campo da análise e da reflexão sobre seu próprio texto.

Espera-se que as considerações apresentadas neste trabalho possam ser vistas como contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, sendo uma forma de trabalhar sobre os novos modos de significação dos textos, sabendo que o mesmo não se esgota aqui nem é pretensão de acreditar que assim o problema do ensino e aprendizagem da língua está resolvido.

Foram muitos resultados positivos, no entanto, o caminho foi árduo e “cada caso é um caso”, pois o caminhar da produção escrita, no nosso caso, de microcontos apresenta um nível de dificuldade considerável para os alunos de 8º ano, de uma feita que se trata de um gênero pertencente ao domínio literário, em que requer certas habilidades, conhecimentos linguísticos, e subjetividade. Por isso, lembro que essa proposta de intervenção pode e deve ser replanejada, modificada e melhorada para o aprimoramento da práxis escolar.

É, portanto, desafiador para cada um educar em um século de grandes avanços tecnológicos, em que a cada dia surgem recursos inovadores cuja aceleração não é acompanhada pela escola que não deve perder de vista sua função na formação dos alunos como indivíduos críticos e atuantes, protagonistas do seu saber e, assim, inserir-se nas transformações advindas das mudanças

ocorridas no mundo contemporâneo.

O projeto apresentado foi uma forma de um novo pensar a Língua Portuguesa com um gênero textual moderno, até então desconhecido dos alunos, longe do universo deles, mas tão presente na modernidade. Desde o início, foi desafiador e sabia que haveria muitas dificuldades na sua aplicação, mesmo assim me senti sempre otimista e confiante com relação ao seu sucesso.

Cada etapa foi um desafio, dado o baixo rendimento escolar da turma e seu histórico de pouca participação nas diversas atividades desenvolvidas, principalmente no que se refere à recepção e produção textual. Outro fator essencial para que desse certo o intento, foi o de conquistar os alunos e envolvê-los nas atividades propostas.

O resultado foi surpreendente, os alunos gostaram muito de ler e de produzir microcontos, difícil mesmo foi fazê-los mergulhar no universo da produção e fruição textual, a fim de que compreendessem a importância da escrita enquanto processo.

Durante a execução do projeto, muitos alunos, por falta de prática e sem estímulo advindo das experiências ruins que tiveram, escreviam o texto em uma única versão, sem planejamento, acreditando já ter encerrado o trabalho da produção; outra dificuldade foi refletirem sobre o texto, o que incidia na resistência à etapa da reescrita, mas aos poucos o trabalho ganhou corpo e o resultado redundou nesta pesquisa.

As discussões aqui apresentadas representam, no entanto, apenas o início de um estudo que ainda necessita de discussão e aplicação, envolvendo outros gêneros e novas metodologias de trabalho. Portanto, é visto como o princípio de muitos outros com o intuito de fazer valer um ensino e aprendizagem da língua voltado para o aluno, com base nos gêneros textuais e que sirvam como subsídio para a sua prática social.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Jeimy Espitia. **Rumos e rumores da microficção na América Latina para uma escrita “des-generada”**. Florianópolis, 2015, 161p. Dissertação (Mestrado em Literaturas) Universidade Federal de Santa Catarina.

ALVARES, Cristina. Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade. **Guavira letras**, n. 15, ago-dez. 2012.

ANDREA, Carlos F. B. d’; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas on-line – Atemática** – 1/2010, p. 64-74 – ppg linguística/ufjf – juiz de fora - issn 1982-2243. Acesso em 6 de abril de 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 2. ed. Parábola, 2003.

_____. **Lutar com Palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. Belo Horizonte: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. *In.*: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. [1992], 2006.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In.*: **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov. br/ccivil/03/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/constituicao). Acesso em 15 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, Brasil, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>. 22 de março de 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018. (Digitalizada). Acesso em 22 de março de 2019

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005 (Coleção Alfabetização e letramento).

CARVALHO, Damiana Maria de. **A importância dos microcontos para o ensino**. II congresso internacional de linguística e filologia, XX congresso nacional de linguística e filologia; Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. *In.*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, 8. ed., 2017, p. 89-103.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. *In.*: MARTINS M. H. (Org.). Questões de linguagem. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FREIRE, Marcelino. (Org.) **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em 23 de março de 2019

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011;

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, S. **Suma histórica da Companhia de Jesus no Brasil**: Assistência de Portugal. Lisboa: Junta de investigações de Ultramar, 1965.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. Scripta, Belo Horizonte, 2002, v. 6, n. 11, p. 25-32.

_____. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. In.: III Congresso Internacional da Abralín. Anais. 2003. Disponível em: < http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf.>. Acesso em 17 de abril de 2019.

MESQUITA, Samir. **Microcontos na era do Twiter**. Disponível em: <https://emvolv Erde.cartacapital.com.br/microcontos-na-era-do-twitter/> 2012. Acesso em 17 de abril de 2019.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender**: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: E.P.U., 1992.

NOVA ESCOLA. e-book. 2017. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ZYs554tehphVaJfHcDKRbgQAa2XUCmX8zUPugNfyfN3vpXRWtnmy5yxJyekq/guiabncc-ne-lingua-portuguesa-final-corrigido-1.pdf>. Acesso em: 25 de março 2019.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. São Paulo: UNICAMP, 1994.

PETERMANN, Rafael. **Microconto**: a narrativa em 140 caracteres. Tentativa de definição e caracterização. In.: Anais SELLP. Paranavaí: UNESPAR/FAFIPA, 2010.

REGUFE, Vanessa Isabel Ferreira. **O contributo da microficção para o ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas**: o uso do microconto na aula de PLE. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira) Universidade Porto.

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

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R.(Orgs.). **A criança e o livro**: Guia prático de estímulo à leitura. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SEABRA, Carlos. **A onda dos microcontos**. 2010. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos/54/artigo248817-1.asp>>. Acesso em 1º de outubro de 2017.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores**. 1. v., n. 1. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, 2013.

SOARES, Magda. **Concepções de Linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In.: Bastos, Neusa Barbosa. Língua Portuguesa, história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SPALDING, Marcelo. **Os Cem Menores Contos Brasileiros e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea**. Porto Alegre, 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

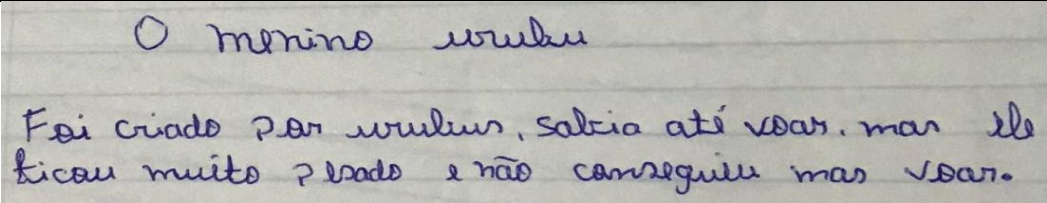
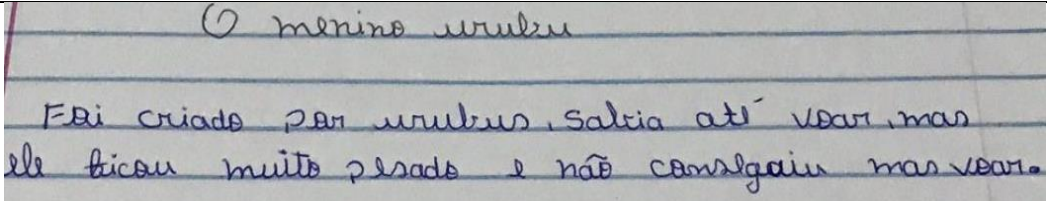
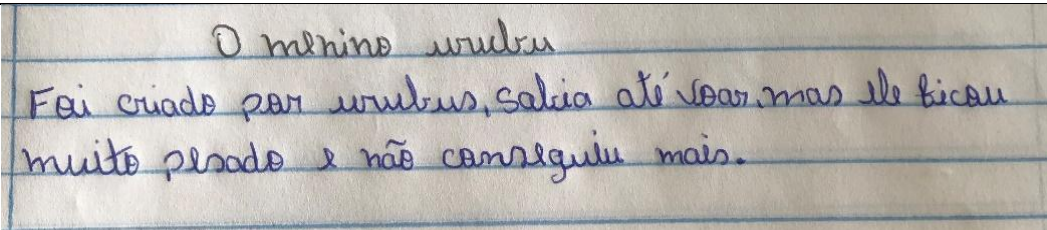
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa. São Paulo, 2005. 31. v., n. 3, set./dez., p. 443-466.

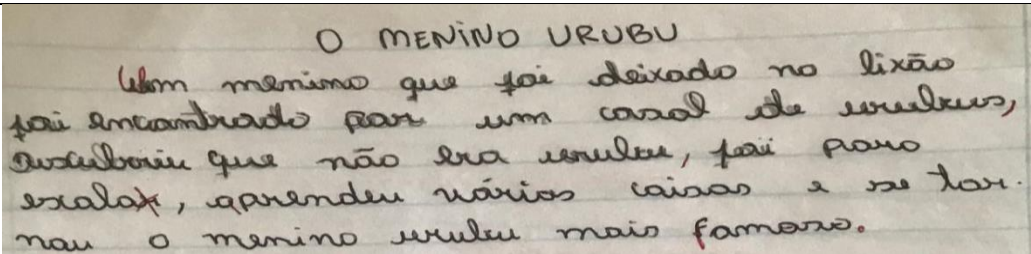
ANEXOS

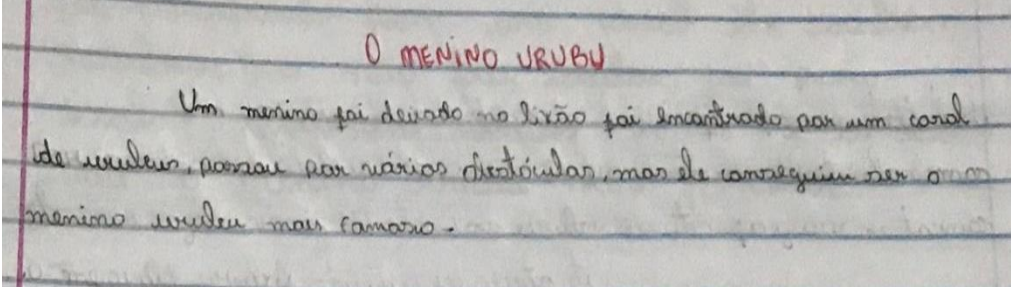
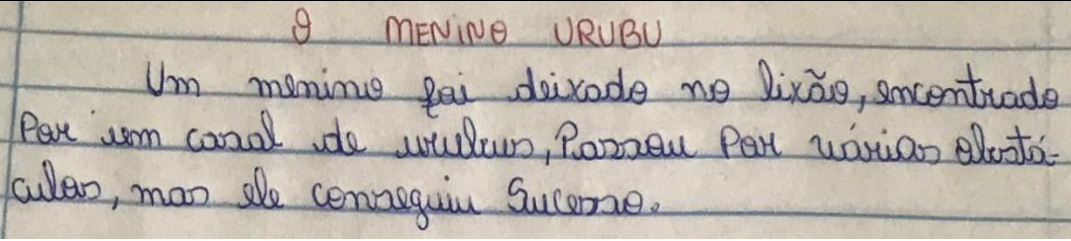
PRODUÇÕES DOS MICROCONTOS O MENINO URUBU

Quadro 36: Produções de A1 (14)

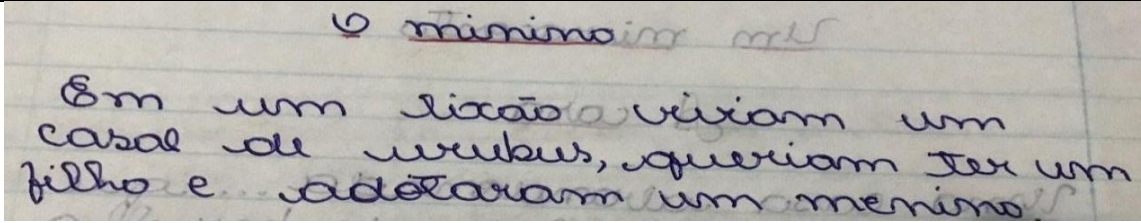
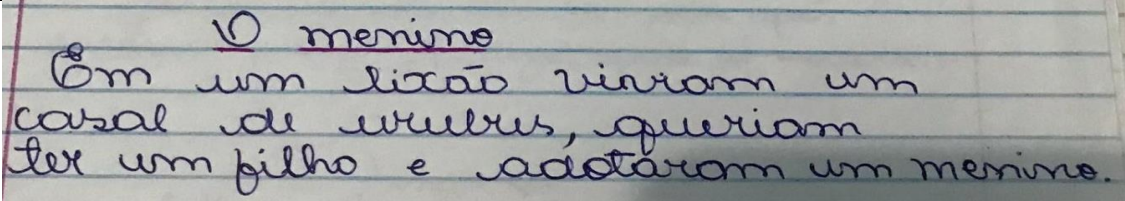
Primeira Versão
 <p>O menino urubu Foi criado por urubus, saltava até voar, mas ele ficou muito pesado e não conseguiu mais voar.</p>
Segunda Versão
 <p>O menino urubu Foi criado por urubus, saltava até voar, mas ele ficou muito pesado e não conseguiu mais voar.</p>
Terceira Versão
 <p>O menino urubu Foi criado por urubus, saltava até voar, mas ele ficou muito pesado e não conseguiu mais.</p>

Quadro 37: Produções de A2 (15)

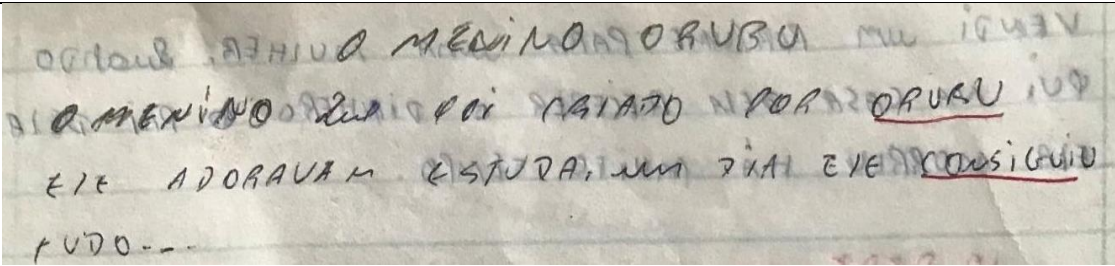
Primeira Versão
 <p>O MENINO URUBU Um menino que foi deixado no lixo foi encontrado por um casal de urubus, descobriram que não era urubu, foi pouco exalax, aprendeu várias coisas e se tornou o menino urubu mais famoso.</p>

Segunda Versão
 <p style="text-align: center;">O MENINO URUBU</p> <p>Um menino foi deixado no lixo foi encontrado por um casal de urubus, passou por vários obstáculos, mas ele conseguiu ser o menino urubu mais famoso.</p>
Terceira Versão
 <p style="text-align: center;">O MENINO URUBU</p> <p>Um menino foi deixado no lixo, encontrado por um casal de urubus, passou por vários obstáculos, mas ele conseguiu sobreviver.</p>

Quadro 38: Produções de A3 (13)

Primeira Versão
 <p style="text-align: center;">O menino urubu</p> <p>Em um lixo viviam um casal de urubus, queriam ter um filho e adoravam um menino.</p>
Segunda Versão
 <p style="text-align: center;">O menino</p> <p>Em um lixo viviam um casal de urubus, queriam ter um filho e adoravam um menino.</p>

Quadro 39: Produções de A4 (14)

Primeira Versão
 <p style="text-align: center;">O MENINO URUBU</p> <p>Um menino foi deixado no lixo e foi encontrado por um casal de urubus, ele adorava estudar um dia e ele conseguiu sobreviver.</p>

Segunda Versão

O MENINO OUBU
 O MENINO ZU FOI CRIADO POR OUBU. ELE ADORAVA ESTUDA, UM DIA
 ELE CONSEGUIU TUDO PARA VIDA DELE....

Terceira Versão

O MENINO OUBU
 O MENINO ZU FOI CRIADO POR OUBUS. ELE ADORAVA
 ESTUDA, UM DIA ELE CONSEGUIU TUDO PARA VIDA DELE.

Quadro 40: Produções de A5 (14)

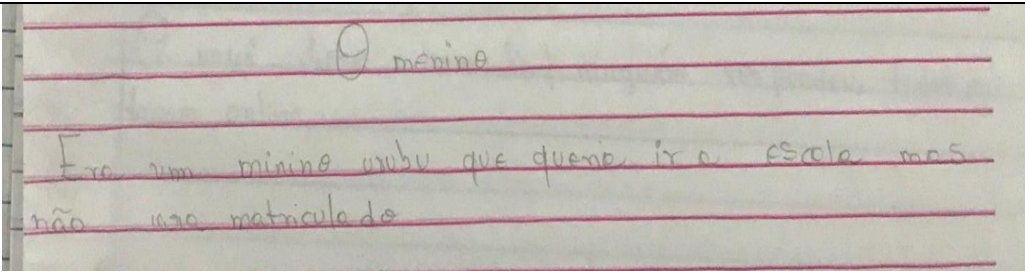
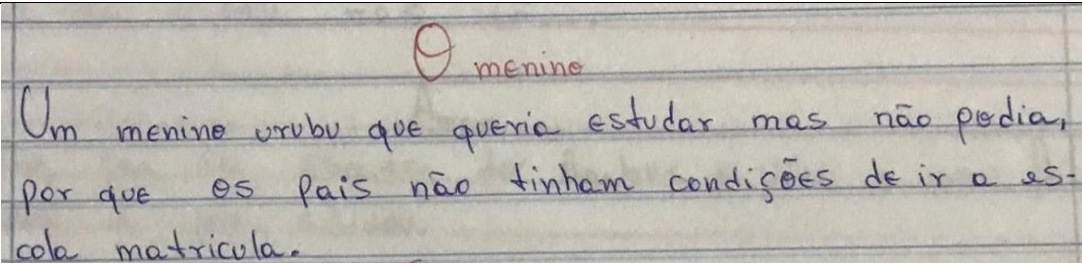
Primeira Versão

Menino Uubuu
 O Menino encontrado por um casal de
 wubus, queria poder ir para a escola mas não o
 deixavam entrar, assistia as aulas escondido, e por
 conta de um dese ele conseguiu vencer na vida e foi
 muito feliz.

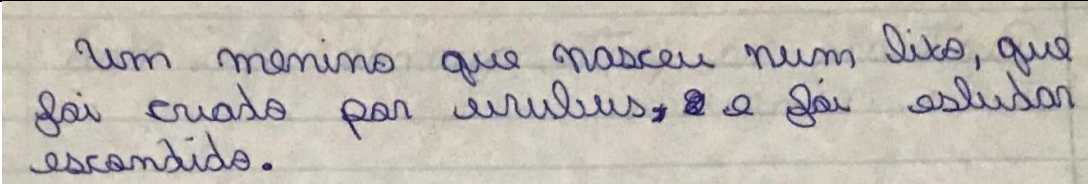
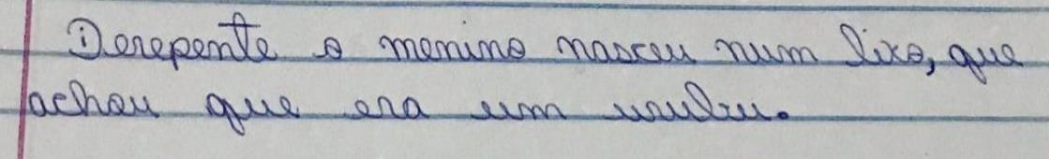
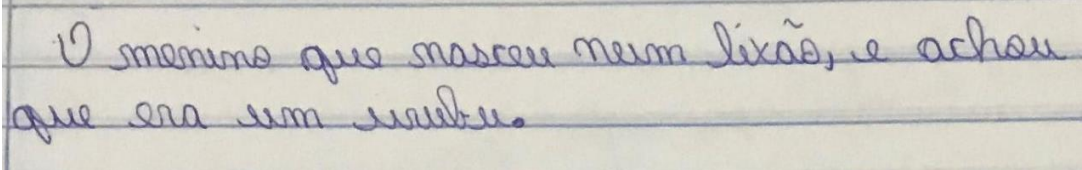
Segunda Versão

Menino Uubuu
 O Menino encontrado por um casal de
 wubus, queria poder ir para a escola mas não o
 deixavam entrar, assistia as aulas escondido. Ele
 conseguiu vencer na vida.

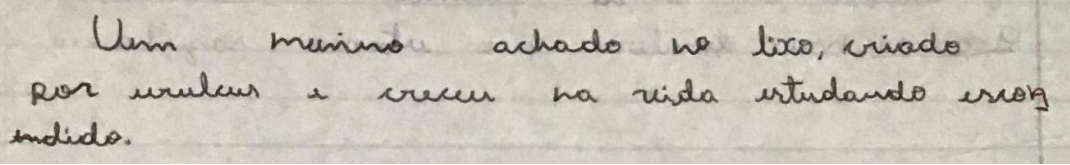
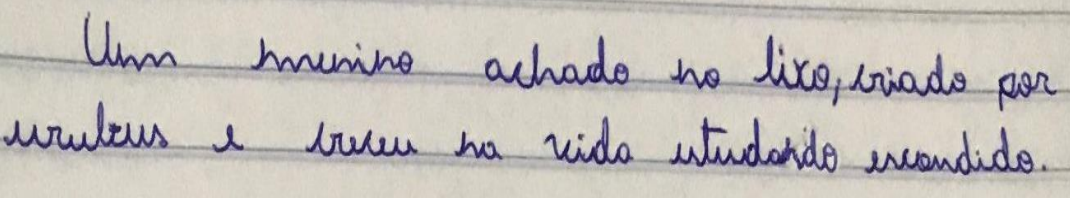
Quadro 41: Produções de A6 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão


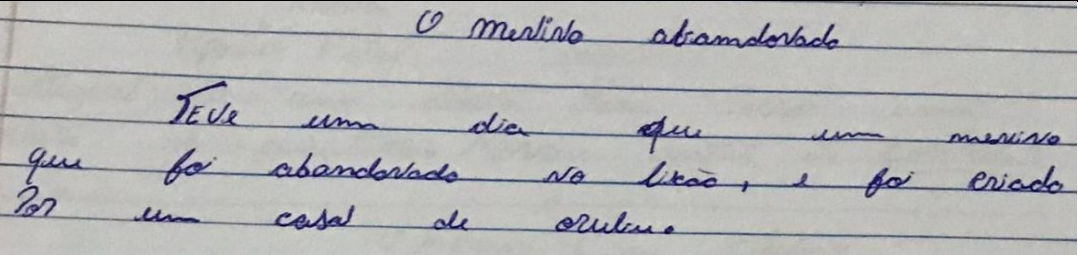
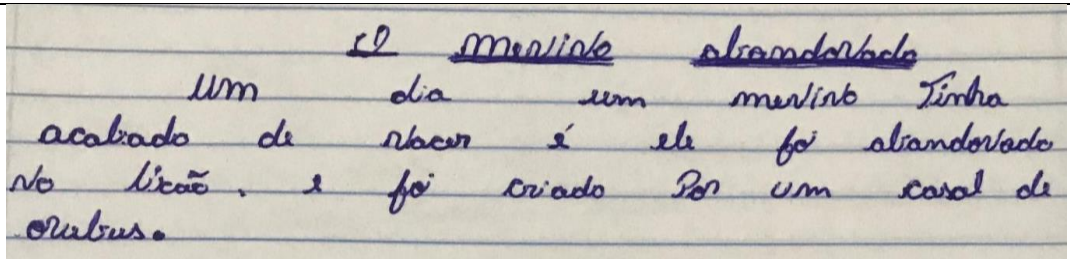
Quadro 42: Produções de A7 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


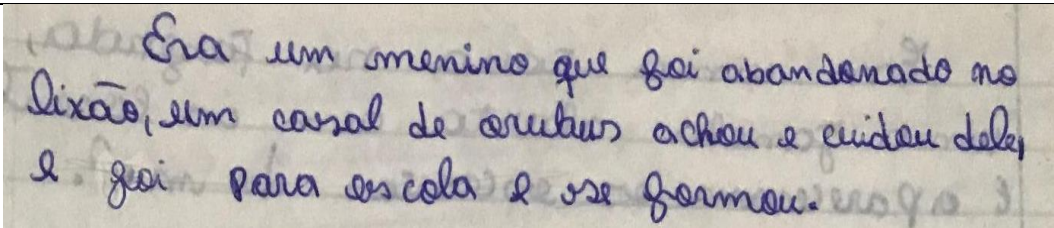
Quadro 43: Produções de A8 (16)

Primeira Versão

Segunda Versão


Quadro 44: Produções de A9 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão


Quadro 45: Produções de A10 (16)

Primeira Versão


Segunda Versão

Éra um menino que foi abandonado
no lixo, e ai um casal de arubus encontrou, e
cuidou dele.

Terceira Versão

Um menino que foi abandonado no lixo,
e ai um casal de arubus encontrou e cuidou
dele.

Quadro 46: Produções de A11 (14)

Primeira Versão

0 menino urubus.

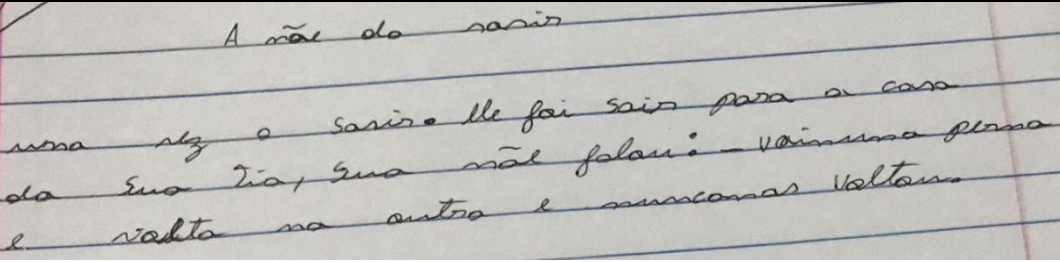
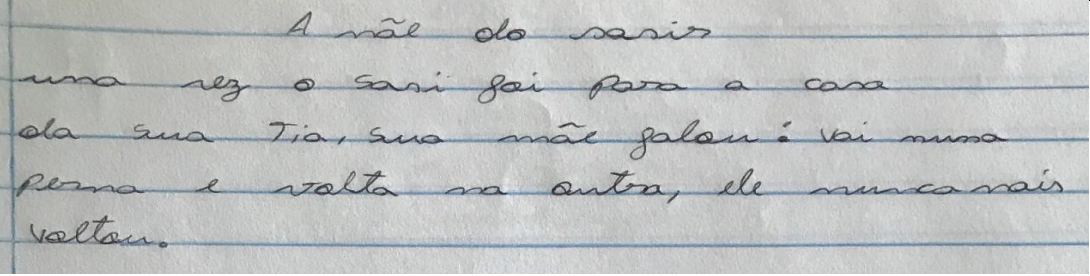
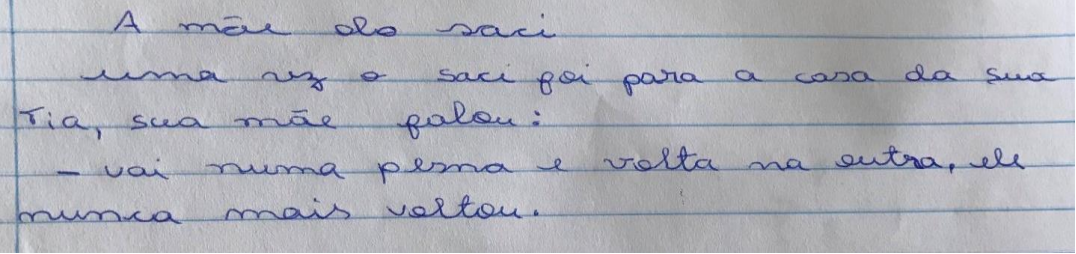
Um menino criado por urubus
no lixo, ele gostava de estudar. Mas estu-
dava sozinho.

Segunda Versão

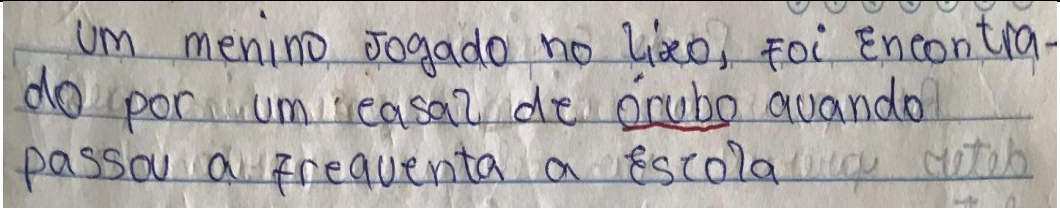
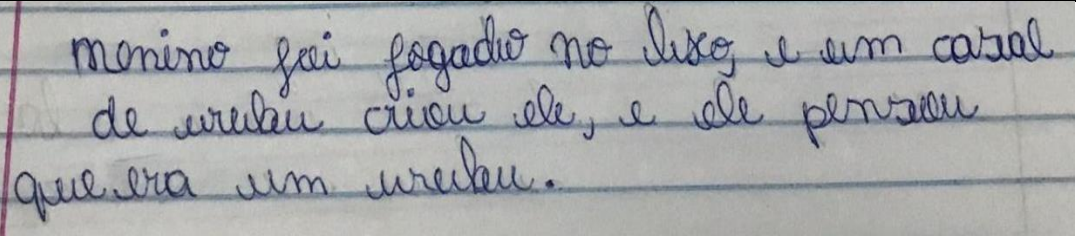
0 menino urubus.

Um menino criado por urubus
no lixo, gostava de estudar. Mas estu-
dava sozinho.

Quadro 47: Produções de A12 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 48: Produções de A13 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão


Terceira Versão

O menino foi jogado no lixo, e um casal o criou, e ele pensou que todo esse tempo estiveram sendo um urubu.

Quadro 49: Produções de A14 (14)

Primeira Versão

ele cresceu na vida sendo criado por urubus no lixo, estudava escondido e tirou a melhor nota da sala.

Segunda Versão

Um pequeno menino cresceu criado por uma família de urubus no lixo, estudava escondido e tirou a melhor nota da sala.

Quadro 50: Produções de A15 (16)

Primeira Versão

Em um lixo um menino foi criado por um casal de urubus, estudou escondido e pode se tornar empresário de um lixo.

Segunda Versão

O menino urubu
 Em um lixão, um menino foi criado
 por um casal de urubus, estudou escondi-
 do e pôde se tornar empresário de um lixão.

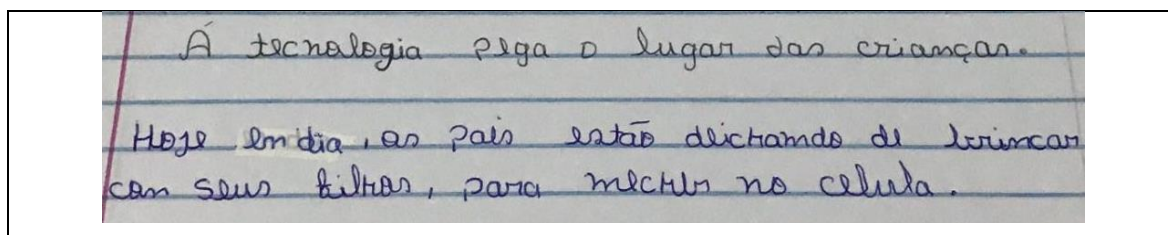
Quadro 51: Produções de A16 (16)

Primeira Versão
<p>Um menino que foi criado por urubus, e pensava que era um urubu is na escola, assistia as aulas escondido porque não estava matriculado.</p>
Segunda Versão
<p>Um menino que foi criado por urubus, e pensava que era um urubu escondido na escola, assistia as aulas escondido porque não estava matriculado.</p>

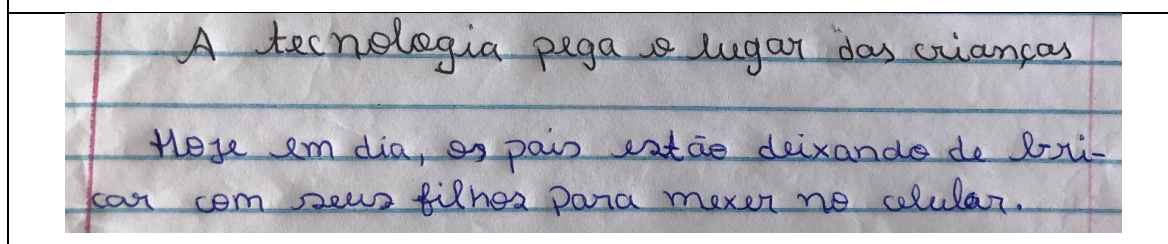
PRODUÇÕES DE MICROCONTOS TECNOLOGIA

Quadro 52: Produções de A1 (14)

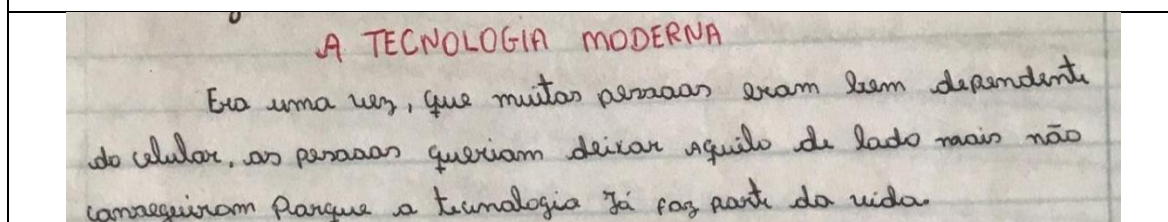
Primeira Versão
<p>Hoje <u>anda</u> os pais estão <u>deixando</u> de limitar e participar da vida de seus filhos para <u>melhor</u> no celular.</p>
Segunda Versão



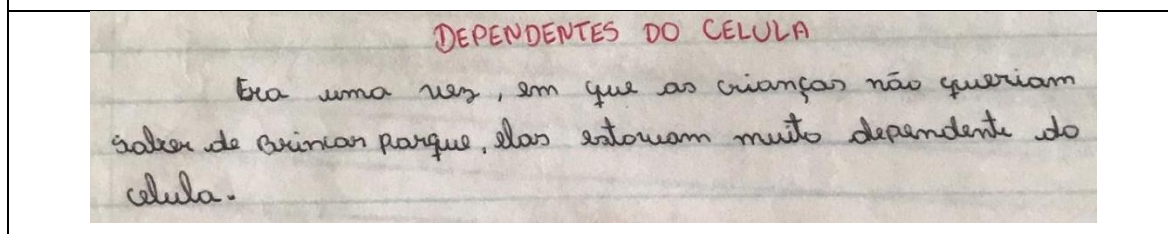
Terceira Versão

**Quadro 53:** Produções de A2 (15)

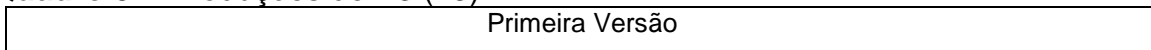
Primeira Versão

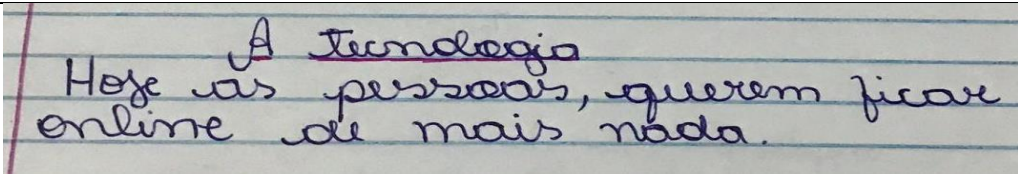
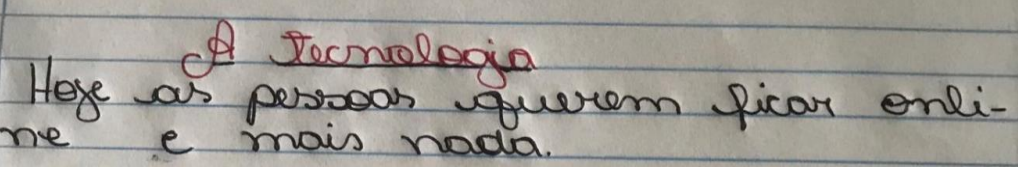


Segunda Versão

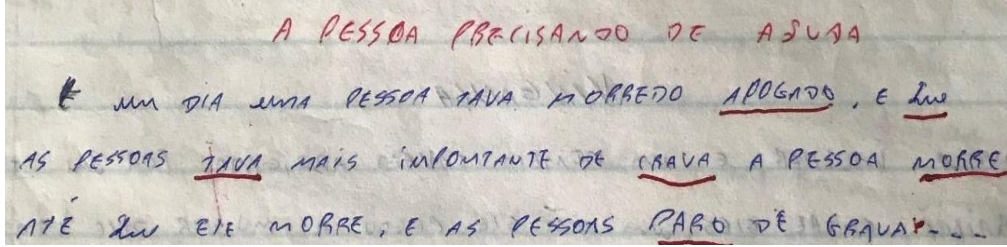
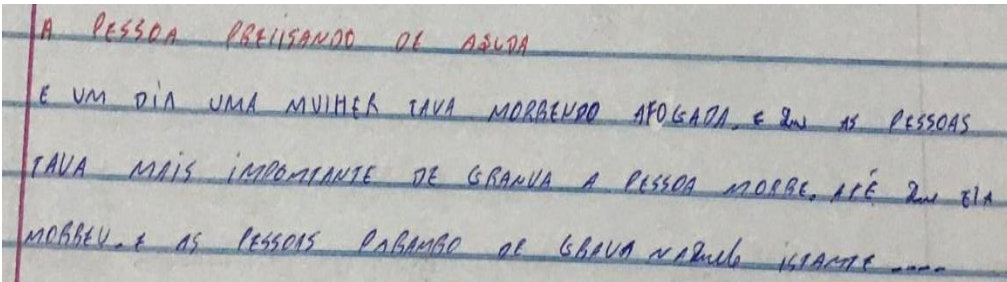
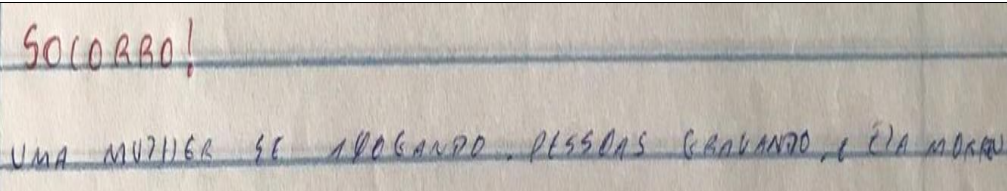
**Quadro 54:** Produções de A3 (13)

Primeira Versão




Segunda Versão


Quadro 55: Produções de A4 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 56: Produções de A5 (14)

Primeira Versão

Notícias do dia, homem morre após visualizar mensagem que dizia: Repare-se eu...

Quadro 57: Produções de A6 (14)

Primeira Versão

O celular
O vovô disse bom dia e todos ficaram em silêncio porque estavam no celular.

Segunda Versão

O celular
O vovô disse: - bom-dia! ninguém respondeu, todos estavam online.

Quadro 58: Produções de A7 (14)

Primeira Versão

A tecnologia escolar
As pessoas usavam a cabeça pra estudar, e hoje elas usam a tecnologia. ~~pra estudar~~

Segunda Versão

Pessoas usavam a cabeça pra estudar, e nos tempos de hoje elas usam a tecnologia.

Terceira Versão

Pessoas usavam a cabeça para estudar,
hoje elas usam a tecnologia.

Quadro 59: Produções de A8 (16)

Primeira Versão

tecnologia ruim
As pessoas estão deixando de ajudar as
para registrar o momento.

Segunda Versão

A tecnologia
As pessoas estão tão viciadas, que às
vezes esquecem da família ou até da sua
própria vida.

Terceira Versão

Refêr da tecnologia
Antigamente as pessoas viviam. Hoje não
percebem pelo celular 24 horas por dia.

Quadro 60: Produções de A10 (16)

Primeira Versão

Rede social
Tudo que as pessoas fazem é motivo de
tirar foto, e posta nas suas redes soci-
as.

Segunda Versão

Rede Social
A família, abandona seus afazeres para mechar,
nas suas redes sociais.

Terceira Versão

Rede Social
A família abandona seus afazeres para mexer nas redes sociais.

Quadro 61: Produções de A11 (16)

Primeira Versão

EVOLUÇÃO DAS CRIANÇAS
AS CRIANÇAS MUDARAM MUITO, ANTIGAMENTE AS CRIANÇAS BRINCAVAM NA RUA. HOJE EM DIA AS CRIANÇAS FICAM NO CELULAR NAS REDES SOCIAIS ETC...

Segunda Versão

EVOLUÇÃO DAS CRIANÇAS.
As Crianças mudaram muito, antigamente elas brincavam na rua. Hoje elas ficam no celular, nas redes sociais.

Quadro 62: Produções de A13 (14)

Primeira Versão

As pessoas ficam prestando tudo que fazem, que ficam refém.
As pessoas ficam prestando tudo que fazem, que ficam refém.

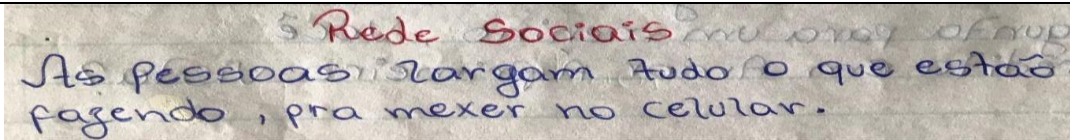
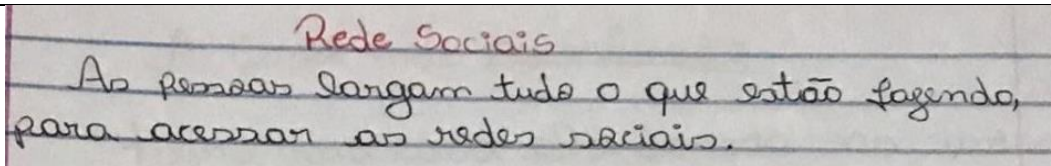
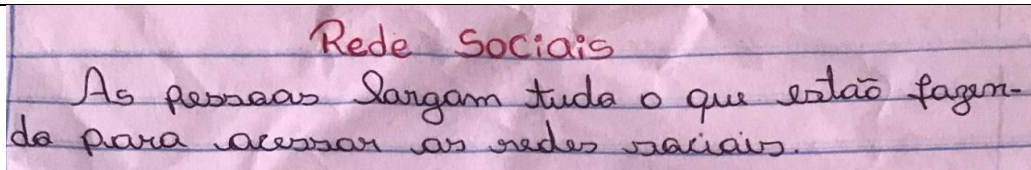
Segunda Versão

As pessoas ficam prestando tudo que fazem, que ficam refém.

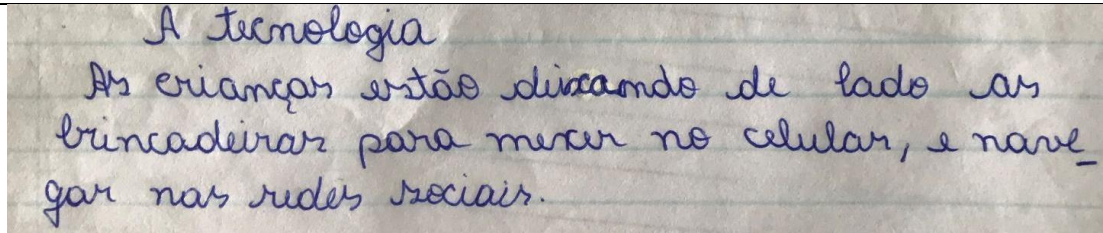
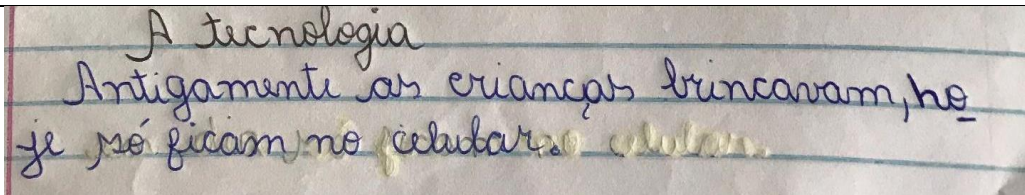
Terceira Versão

As pessoas ficam prestando tudo que fazem, e acabam sendo refém de si mesmo.

Quadro 63: Produções de A14 (14)

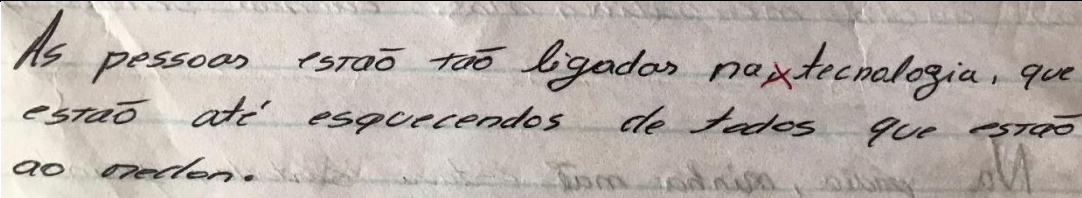
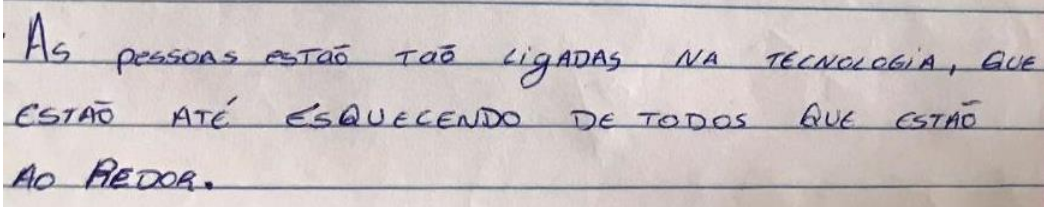
Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 64: Produções de A15 (16)

Primeira Versão

Segunda Versão


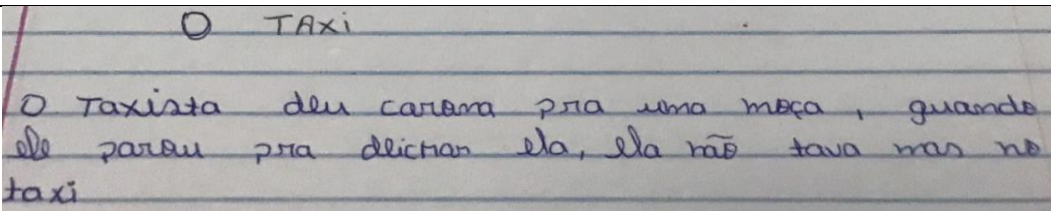
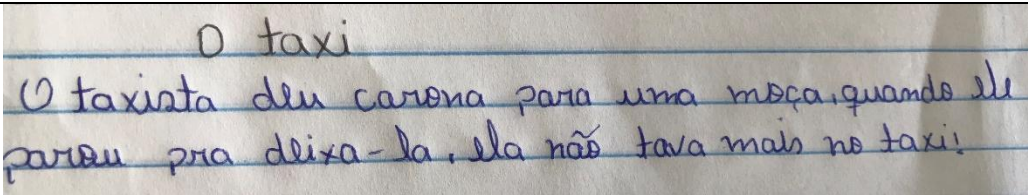
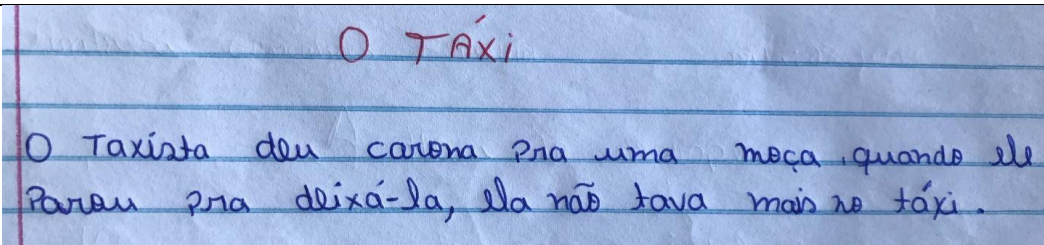
Quadro 65: Produções de A16 (16)

Primeira Versão


Segunda Versão


PRODUÇÕES DOS MICROCONTOS A PARTIR DE TRÊS TEMAS

Quadro 66: Produções de A1 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 67: Produções de A2 (15)

Primeira Versão

Em uma praia muito linda, um casal de jovens
sentados ouvindo o som das ondas.
O jovem resolveu naquele momento tão lindo pedir
ela em casamento, e ela aceitou, casaram e viveram felizes
para sempre...

Segunda Versão

A PRAIA DO AMOR
Se eu soubesse que eu iria lhe encontrar,
eu já teria ido a praia para lhe amar.

Quadro 68: Produções de A3 (13)

Primeira Versão

Lugar: na Praia
Tema: Traição
Eu estava na praia com o meu namorado,
nós estava sentado na areia tomando
refrigerante, que quando uma mulher estava
passando olhando pro meu namorado e ele
olhando pra ela, ele inventou que ia comprar
biscoito que quando eu fui ver por que ele
estava demorando quando eu vi ele estava
conversando com a mulher.

Segunda Versão

Na Praia
Eu estava na praia com o meu namorado,
nós estávamos sentados na areia
tomando refrigerante, quando uma
mulher estava passando olhando
pro meu namorado e ele olhando pra
ela, ele inventou que ia comprar
biscoito, quando eu fui ver por que
ele estava demorando, eu vi ele
conversando com a mulher.

Terceira Versão

Na Praia
Na praia com ele, ela passou e
ele se foi.

Quadro 69: Produções de A4 (14)

Primeira Versão

VINGANÇA
 UMA MULHER E UM HOMEM ELES TAVAM ABRIGADO POR ELA TINHA UMA TRAIÇÃO ENTRE ELES. UM DIA O HOMEM PEGOU A MULHER DELE COM OUTRO NA PRAIA E ELE FICOU MUITO BRABO. QUANDO ELE CHEGOU NA CASA DELE ELA TAVA MORTA. POR ELA A MULHER DO OUTRO CASA JÁ TINHA MATANDO A MULHER DELE E FICOU MUITO PESATIVO NAQUELO MOMENTO E SEGUIU A VIDA PARA FORTUNA

Segunda Versão

VINGANÇA
 UMA MULHER E UM HOMEM TAVAM ABRIGADO POR ELA TINHA UMA TRAIÇÃO ENTRE ELES. UM DIA ELE PEGOU A MULHER DELE COM OUTRO NA PRAIA. ELE FICOU MUITO BRABO. QUANDO CHEGOU EM CASA A MULHER DELE TAVA MORTA. A MULHER DO OUTRO CASA JÁ TINHA MATANDO A MULHER DELE. E FICOU MUITO PESATIVO NAQUELO MOMENTO E SEGUIU A VIDA PARA FORTUNA.

Terceira Versão

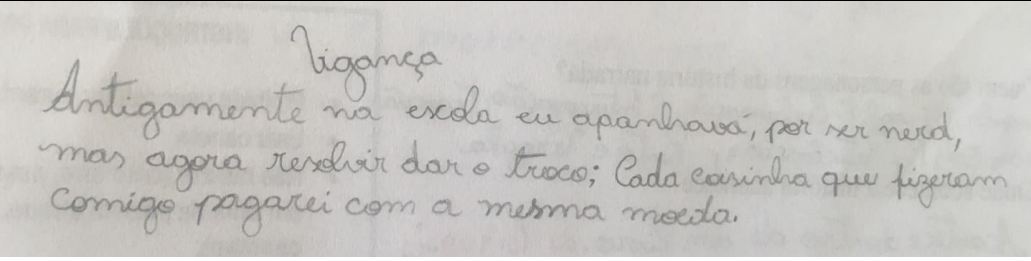
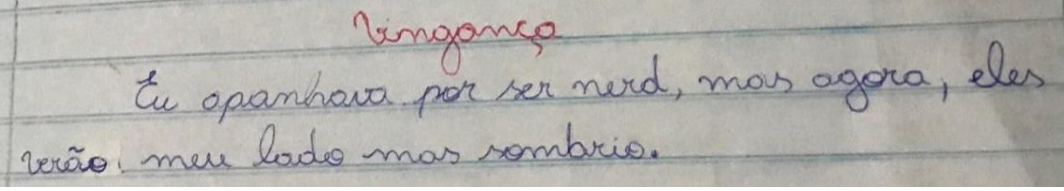
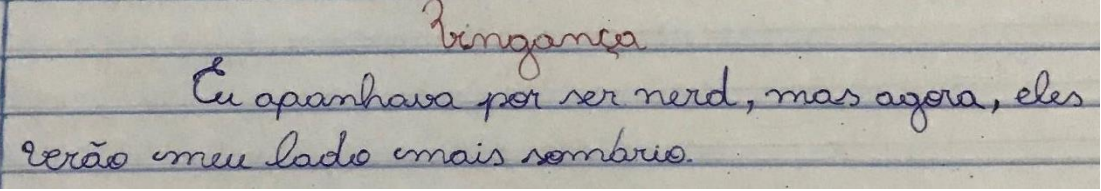
A VINGANÇA
 UM DIA UM CASAL TAVA ABRIGANDO POR ELA EXISTIA UMA TRAIÇÃO ENTRE ELES. UM DIA O MARIDO PEGOU A ESPOSA COM OUTRO CARA. E RESOLVEU MATA ESPOSA NAQUELO MOMENTO. MAIS CHEGANDO E CASA ELA JÁ ESTAVA MORTA.

Quarta Versão

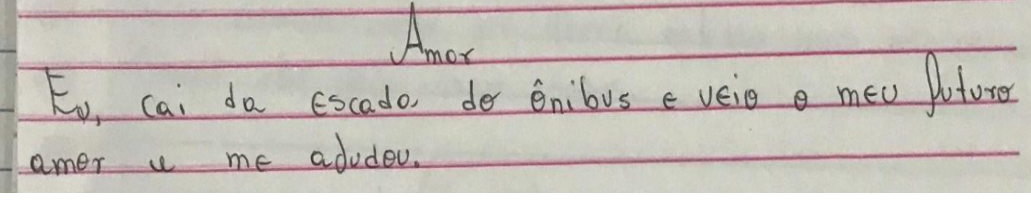
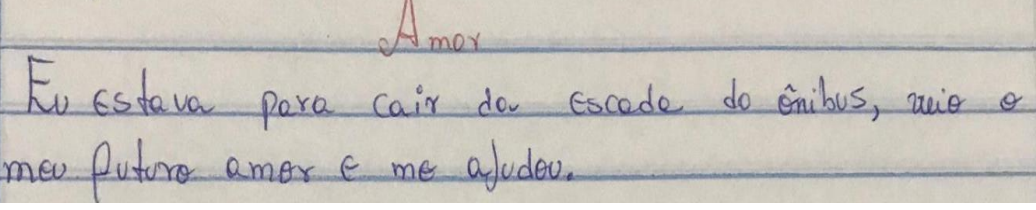
A VINGANÇA
 UM CASAL ESTAVAM ABRIGANDO, EXISTIA UMA TRAIÇÃO. UM DIA O MARIDO PEGOU A ESPOSA COM OUTRO CARA. RESOLVEU MATA-LO MAS CHEGANDO EM CASA ELA JÁ ESTAVA MORTA.

Quadro 70: Produções de A5 (14)

Primeira Versão

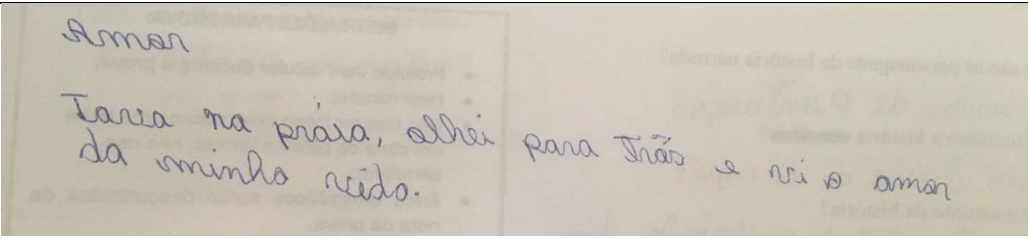
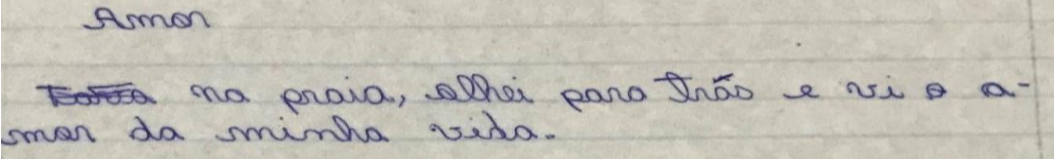
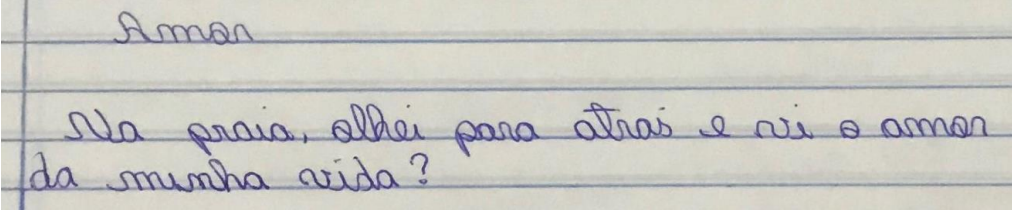

Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 71: Produções de A6 (14)

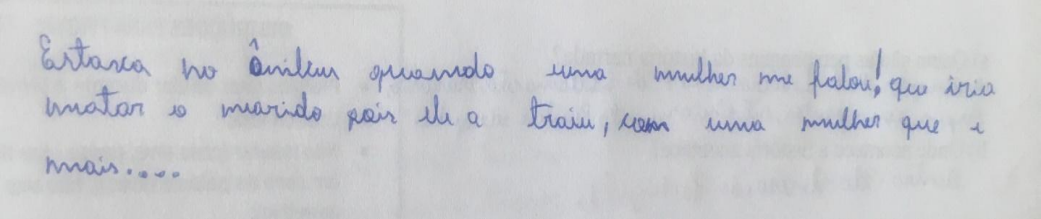
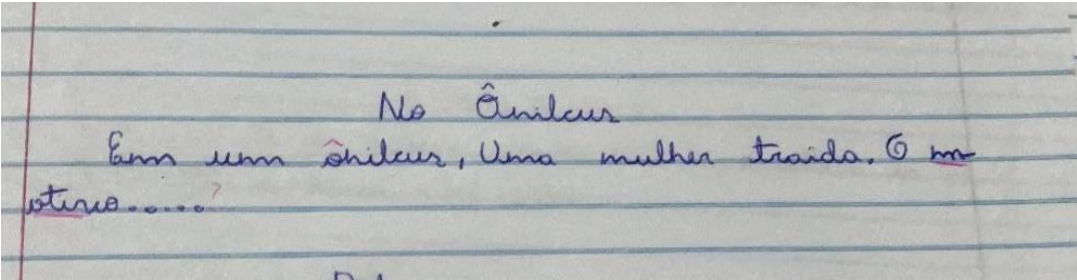
Primeira Versão

Segunda Versão


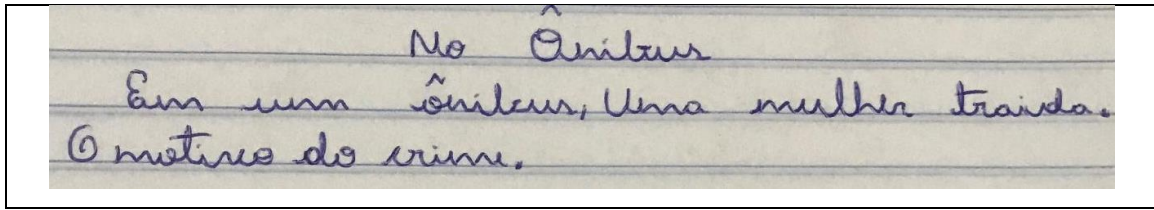
Quadro 72: Produções de A7 (14)

Primeira Versão


Segunda Versão

Terceira Versão


Quadro 73: Produções de A8 (16)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão



Quadro 74: Produções de A9 (14)

Primeira Versão
<p>TEMA: (A) VINGANÇA ESTA UMA VEZ UM CASAL. NA PRAIA E ELE SE PARARAM E A SUA MULHER SE VINGOU.</p>
Segunda Versão
<p>Vingança Foi um dia um casal na Praia, e ELES se separaram e a mulher se afogou</p>
Terceira Versão
<p>Vingança Um casal estava na Praia, ELES se separaram e a mulher se afogou.</p>

Quadro 75: Produções de A10 (16)

Primeira Versão
<p>Traição No ônibus, entrou um homem casado com outra mulher, depois entrou a mulher dele e viu ele com outra</p>
Segunda Versão

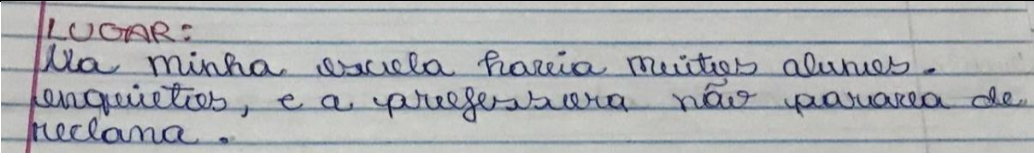
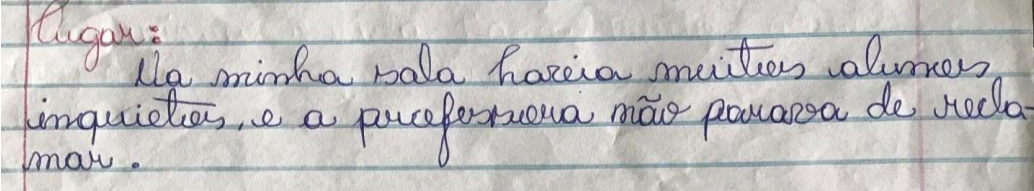
Terceira Versão

Quadro 76: Produções de A12 (14)

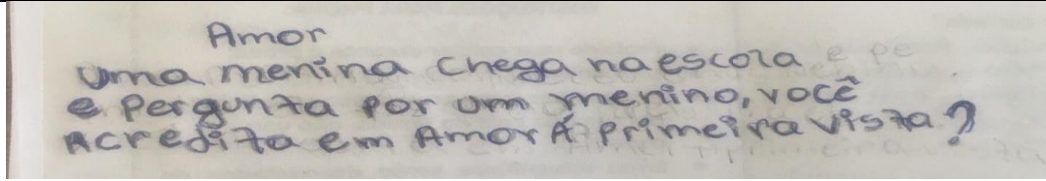
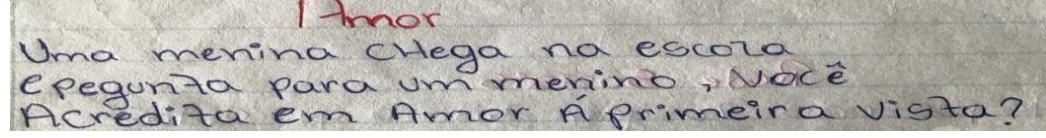
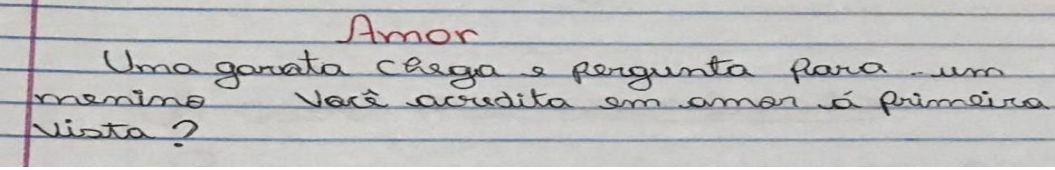
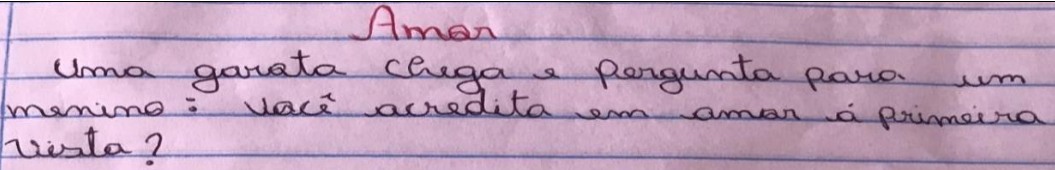
Primeira Versão
Segunda Versão

Quadro 77: Produções de A13 (14)

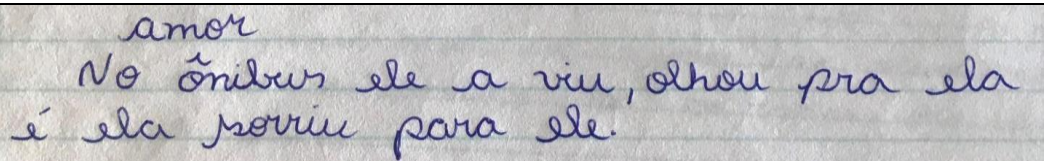
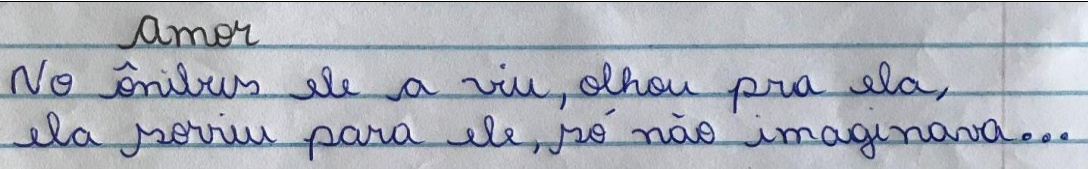
Primeira Versão
<p>OBS: escolha só um lugar e um tema.</p> <p>LUGAR: NA MINHA ESCOLA HAVIA MUITOS ALUNOS ENQUIETOS, E A PROFESSORA NÃO PARAVA DE RECLAMA.</p>
Segunda Versão
<p>LUGAR:</p> <p>Na minha escola havia muitos alunos inquietos, e a professora não parava de reclamar, e mandou todos irem para fora da sala...</p>
Terceira Versão


Quarta Versão


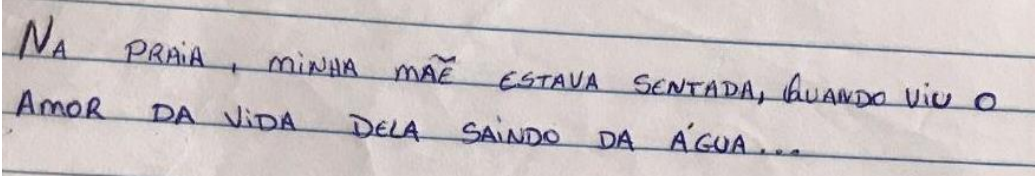
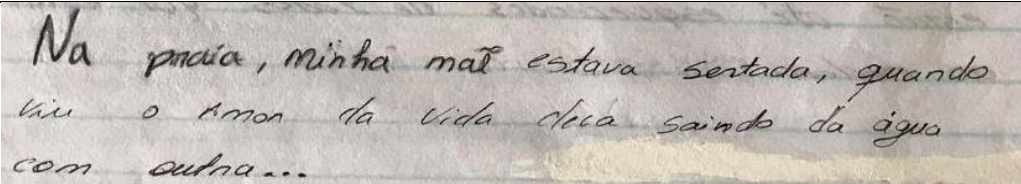
Quadro 78: Produções de A14 (14)

Primeira Versão

Segunda Versão

Terceira Versão

Quarta Versão


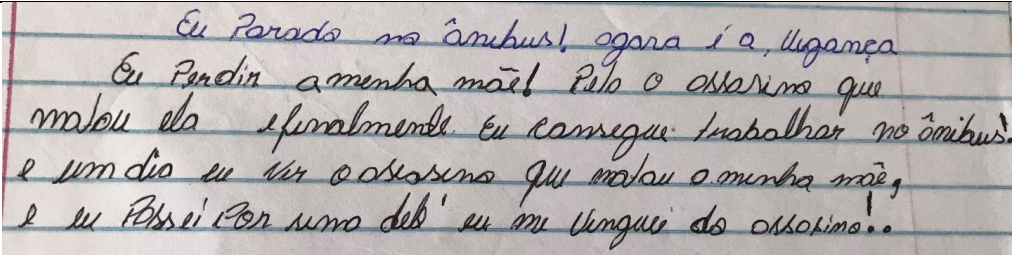
Quadro 79: Produções de A15 (16)

Primeira Versão
 <p>amor No ônibus ele a viu, olhou pra ela e ela sorriu para ele.</p>
Segunda Versão
 <p>Amor No ônibus ele a viu, olhou pra ela, ela sorriu para ele, só não imaginava...</p>

Quadro 80: Produções de A16 (16)

Primeira Versão
 <p>NA PRAIA, MINHA MÃE ESTAVA SENTADA, QUANDO VIU O AMOR DA VIDA DELA SAINDO DA ÁGUA...</p>
Segunda Versão
 <p>Na praia, minha mãe estava sentada, quando viu o amor da vida dela saindo da água com outra...</p>

Quadro 81: Produções de A18 (15)

Primeira Versão
 <p>Eu parada no ônibus! agora é a chegada. Eu perdi a minha mãe! Pelo o acidente que matou ela e finalmente eu comecei trabalhar no ônibus! e um dia eu vi o acidente que matou a minha mãe, e eu disse: Por uma del' eu me vinguei do acidente!</p>

Segunda Versão

Eu Perado no ônibus! agora é a vingança.
Eu Perdi a minha mãe, um ladrão a matou e finalmente
Eu comecei a trabalhar no ônibus. E um dia eu
Vi o ladrão que a matou, eu passei por cima dele
Eu me vinguei do ladrão.

Quadro 82: Produções de A19 (14)

Primeira versão

Eu amava tanto você, Porque desceu do ônibus?