

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CELA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

CARMEM CESARINA BRAGA DE OLIVEIRA

**LEITURA LITERÁRIA: O MICROCONTO COMO ESTRATÉGIA DE
APROXIMAÇÃO TEXTO-LEITOR EM SALA DE AULA**

Rio Branco

2020

CARMEM CESARINA BRAGA DE OLIVEIRA

**LEITURA LITERÁRIA: O MICROCONTO COMO ESTRATÉGIA DE
APROXIMAÇÃO TEXTO-LEITOR EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha.

Rio Branco - AC
2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

O482I Oliveira, Carmem Cesarina Braga de, 1967 -
Leitura literária: o microconto como estratégia de aproximação texto-leitor em sala de aula / Carmem Cesarina Braga de Oliveira; Orientadora: Dr^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha. - 2020.
108 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós graduação em Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Rio Branco 2020.

Inclui referências bibliográficas.

1. Literatura. 2. Microconto. 3. Texto. I. Penha, Gisela Maria de Lima Braga. (Orientadora). II. Título.

CDD: 407

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

CARMEM CESARINA BRAGA DE OLIVEIRA

**LEITURA LITERÁRIA: O MICROCONTO COMO ESTRATÉGIA DE
APROXIMAÇÃO TEXTO-LEITOR EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional Letras - PROFLETRAS, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha.

Aprovada em ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha (Ufac)
Orientadora e Presidente da Banca

Prof.^a Dra. Tatiane Castro dos Santos (Ufac)
Examinador Interno

Prof.^a Dra. Elisana De Carli (Ufsc)
Examinador Externo

Em primazia, Deus, por seu amor e graça, em me conceder a conquista deste sonho, por tantos anos cultivado e hoje materializado através deste mestrado, em toda sua jornada vivida e finalizada.

Ao meu esposo, Cildomar da Silva Correia, pelo apoio, colaboração e renúncias, que paciente e amorosamente dedicou a mim, durante todo o tempo do curso e escrita deste trabalho.

Aos meus filhos, Ismael, Israel (In memorian) e Izabel Braga Pereira, que são o maior tesouro da minha vida, por quem lutei durante parte da minha existência para que tivessem as melhores condições que eu pudesse proporcionar, para serem pessoas excelentes e equilibradas, vivendo em harmonia e felizes com o que Deus lhes concedeu.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor e criador, a quem devo minha vida e tudo o que recebi e construí até aqui.

À minha mãe, Valderina de Oliveira Braga, guerreira, determinada e forte, que não desistiu de nós, seus filhos, mesmo em meio ao abandono e carência, quando se viu sozinha para lutar e criar sua família, diante de uma sociedade machista e preconceituosa. Venceu tudo por amor e fé. Obrigada por sua vida e entrega, mãezinha. Te amo!

À minha orientadora, Professora Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha, por partilhar comigo sua sabedoria, ensinamentos, orientações e por sua mansidão, que me cativaram, desde a primeira vez que a vi, na sala de aula. Sou grande admiradora de como se conduz em sua trajetória docente e profissional. Muito obrigada, para sempre!

À Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, especialmente à Profa. Dra. Rosane Garcia Silva e a Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, pelo apoio e dedicação, sempre manifestos a cada um de nós, alunos deste curso.

A todos os Professores do Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que ministraram seus conhecimentos e compartilharam conosco suas experiências, amizade e profissionalismo. Nossa turma de 2018 e eu, particularmente, fomos privilegiados em tê-los como mestres, durante o trajeto neste primoroso curso.

Aos colegas de turma, cada um ficará sempre registrado em meu coração e memória. Vocês são inesquecíveis. Todos os dias que ficamos juntos foram bons e agradáveis!

À equipe de Gestão da Escola Professora Terezinha Miguéis, através da Diretora Maria de Jesus, pela parceria e apoio incansáveis, no desenvolvimento do trabalho realizado com a turma do 1º módulo de EJA.

Ao amigo e colega de profissão, professor e coordenador Rômulo Nunes, por sua colaboração, amizade e partilha, fundamentais na efetivação de meu trabalho, obrigada, do fundo do meu coração, para sempre!

Não é a beleza, mas sim a humanidade o objetivo da literatura.

Salamah Mussa.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo fomentar a leitura literária na escola, através da proximidade-texto-leitor, utilizando o gênero microconto como estratégia de incentivo à percepção e imaginação leitora, considerando suas características de concisão linguística e implícitos, empregados como mecanismos para envolver e motivar ao deslocamento para o texto. Além disso, buscou entrelaçar novos gêneros textuais e ferramentas interativas, utilizando procedimentos e métodos ativos, com foco na aprendizagem, para ressaltar a autonomia leitora, propondo análises, interpretações, atitudes e tomadas de decisões, a partir das leituras efetuadas. A pesquisa estabeleceu como fundamentação teórica pressupostos desenvolvidos por Coutinho (1978), Cândido (1995), Colomer (2003), Silva (2011), Barthes (2007), Compagnon (2009), Todorov (2010) e outros autores. As forças libertárias da literatura: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*, de ordem barthesiana, abarcaram a proposta de intervenção realizada, visando englobar fruição, percepção dos sentidos e significados envolvidos, a identificação dos diferentes saberes manifestos e articulação com as vivências da realidade. Outrossim, a diversidade linguística empregada outorga múltiplas possibilidades no imaginário dos leitores, frente às belezas e enigmas que permeiam a literatura e seu mundo. A investigação acolheu ainda estudos desenvolvidos por Lagmanovitch (2006), Villanueva (2006), Spalding (2008), Sanfelici (2009), Seabra (2010), além de outros. A metodologia empregada foi qualitativa, em sua abordagem e, no tocante aos seus procedimentos, caracterizou-se como pesquisa-ação, haja vista o envolvimento do pesquisador na realidade estudada e sua aplicabilidade no contexto de atuação. Como resultado alcançado, ressaltamos que fomos aproximados e humanizados pelas leituras e pela literatura compartilhada. Mesmo tendo lançado mão de um gênero pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa, entendemos que este pode otimizar a conexão entre leitor e texto, pela sua formatação condensada, que facilita a prática de atividades motivadoras em sala de aula, que desperta a curiosidade, o protagonismo discente, a curadoria do professor, em interseção com os diferentes saberes, os significados referenciados no texto e o jogo de signos, que a linguagem propicia.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Microconto. Texto.

ABSTRACT

The present work aimed to encourage literary reading at school, through proximity-text-reader, using the microcont genre as a strategy to encourage reading perception and imagination, considering its conciseness linguistic and implicit characteristics, employed as mechanisms to involve and motivate the displacement to the text. Besides, it sought to intertwine new textual genres and interactive tools, using active procedures and methods, with a focus on learning, to emphasize reading autonomy, proposing analyzes, interpretations, attitudes and decision making, based on the readings performed. The research established as theoretical basis assumptions developed by Coutinho (1978), Cândido (1995), Colomer (2003), Silva (2011), Barthes (2007), Compagnon (2009), Todorov (2010) and other authors. The libertarian forces of literature: mathesis, mimesis and semiosis, of a Barthesian order, embraced the proposed intervention, aiming to encompass fruition, perception of the senses and meanings involved, the identification of different manifest knowledge and articulation with the experiences of reality. Furthermore, the linguistic diversity employed gives multiple possibilities in the readers' imagination, in front of the beauties and enigmas that permeate literature and its world. The investigation also included studies developed by Lagmanovitch (2006), Villanueva (2006), Spalding (2008), Sanfelici (2009), Seabra (2010), among others. The methodology used was qualitative, in its approach and, with regard to its procedures, it was characterized as action research, considering the involvement of the researcher in the studied reality and its applicability in the context of performance. As an achieved result, we emphasize that we were approached and humanized by the readings and the shared literature. Even having used a little explored genre in Portuguese language classes, we understand that it can optimize the connection between reader and text, due to its condensed format, which facilitates the practice of motivating activities in the classroom, which arouses curiosity, student leading role, the curator of the teacher, in intersection with the different knowledge, the meanings referenced in the text and the game of signs that the language provides.

Keywords: Reading. Literature. Microcont. Text.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Frequência de leitura por tipo de material.....	55
FIGURA 2 – Questionário de Sondagem sobre Leitura	59
FIGURA 3 – leitura é; leitura não é	61
FIGURA 4 – Gêneros diversos e função social	64
FIGURA 5 – Microcontos distribuídos e palavras-chave identificadas	68
FIGURA 6 – Microcontos analisados e evidências de anotações dos alunos	76
FIGURA 7 – Microconto – Aspectos estruturais e discursivos	78
FIGURA 8 – Média do desempenho dos alunos nos aspectos estruturais e discursivos dos microcontos lidos	79
FIGURA 9 – Microcontos em enigmas	81
FIGURA 10 – Tabela de transcrição dos Microcontos	83
FIGURA 11 Microcontos produzidos pela turma	86
FIGURA 12 – Montagem de microcontos.....	88
FIGURA 13 – Microcontos a partir de palavras recortadas	90
FIGURA 14 – Encerramento das aulas	103

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dimensões da leitura	18
TABELA 2 – Desempenho em Língua Portuguesa – 9º ano Ensino Fundamental ...	22
TABELA 3 - Práticas de leituras e habilidades/situações envolvida	24
TABELA 4 - O que gosta de fazer em seu tempo livre	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 INTERFACES CONVERGENTES: LEITURA, LITERATURA E TEXTO LITERÁRIO	17
2.1 LEITURA E ESCOLA	17
2.2 LEITURA E TEXTO LITERÁRIO	23
2.3 LITERATURA E SUAS MÚLTIPLAS CONFLUÊNCIAS	33
2.4 O MICROCONTO: LEITURAS E POSSIBILIDADES	38
2.5 AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO	43
3 METODOLOGIA	50
3.1 ABORDAGEM	50
3.2 NATUREZA	50
3.3 OBJETIVOS	51
3.4 PROCEDIMENTOS	51
3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA	53
4 PROPOSTA APLICADA	55
4.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	55
4.2 OS MÓDULOS DIDÁTICOS	57
4.2.1 Módulo Leitura	57
4.2.2 Módulo Produção de Microcontos	84
4.2.3 Módulo Divulgação das Produções	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	102
GLOSSÁRIO	107

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho concentra suas contribuições no fomento à leitura literária, buscando evidenciar o seu valor e as interseções que remete, no tocante aos contextos do indivíduo e de seu cotidiano. Na efetivação desse propósito, elegemos textos do gênero microconto, por sua característica de condensação narrativa que, em sua brevidade, desafia o seu leitor a decifrar o que está velado nos seus implícitos e subentendidos, tendo em vista que aquilo que é subtraído em detrimento de sua reduzida extensão, impele a uma leitura mais apurada, projetando a uma interpretação em que há coparticipação de quem lê.

O programa estabelecido para o exercício desta pesquisa viabilizou que os textos do gênero definido fossem lidos, compartilhados e analisados por meio de estratégias metodológicas de natureza dialógica e interativa. Utilizando a teoria barthesiana, das forças libertárias da Literatura, procuramos canalizar a atenção do leitor e interagir com ele, acionando, nas leituras trabalhadas, diferentes mecanismos, que lhe evidenciasse comportamentos e ideias compatíveis com a realidade em que transita ou observa, reconhecendo conceitos, pensamentos e, nas expressões identificadas nos textos, vieses e conexões com o cotidiano, que legitimam os implícitos, sugestivos e surpresas subjacentes aos textos, revelando a ampliação dos saberes promovidos e mesmo novos sentidos e possibilidades, anteriormente não decifrados ou percebidos.

Para além desse foco, almejamos ainda o exame das analogias e afinidades que subsistem no interior do texto literário, notadamente quanto às representações do ser humano e de tudo o que o circunda, em particular no que diz respeito às suas emoções, retratação da realidade, de seus pensamentos e outras dimensões da sua vida privativa e em sociedade, compostos estes que constituem insumos para as produções literárias.

O acesso inicial ao mundo da leitura, de modo geral, se instaura por meio do texto literário, introduzido na Educação Infantil, quando o texto literário tem um maior trâmite junto às crianças, configurando-se, inclusive, em parte da rotina diária de sala de aula, em particular no exercício do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (BRASIL, 2018, p.49). Por outro lado, também se observa a presença da Literatura, nos momentos informais de leitura e/ou contação de histórias, no interior das famílias ou entre amigos, contextos estes que, por si só,

demonstram, suficientemente, a relevância e contribuições determinantes da Literatura e sua linguagem no processo de formação dos alunos e das crianças, na conseqüente construção de sentidos atribuídos ao que foi lido/ouvido.

Nesta pesquisa foram enfatizadas algumas estratégias e metodologias que envolvem a leitura literária, a partir da seleção de um gênero em particular, o microconto, definindo especificidades, que pleiteiam nortear a condução de procedimentos que podem ser adotados em sala de aula, reconfigurando as rotinas executadas no trabalho com a leitura de textos com explícitas características literárias, buscando modificar a recepção e o comportamento dos estudantes frente a essas produções, no intuito relevante de incentivar e promover o seu envolvimento e sua aproximação com o texto.

Ademais, na realização da proposta de intervenção junto aos discentes foram aplicados procedimentos diversificados para lograr esse fim, abrangendo técnicas de rotação por estações, segundo propõe Bacich (2016, p. 682), e que são confirmadas na Base Nacional Comum Curricular como metodologias ativas, “que favorecem o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2017, p. 478).

A turma trabalhada apresentava o quantitativo de 24 matriculados, mas, efetivamente, 18 alunos frequentavam o módulo I do Ensino Fundamental, anos finais, da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Desse montante, no entanto, apenas 12 participaram das atividades que integraram a presente pesquisa, realizada na Escola Prof^a. Terezinha Miguéis, no 2º Distrito de Rio Branco, em um bairro que atende um público carente, com significativa incidência de dificuldades no desempenho escolar, fatores que têm sido atribuídos às condições socioeconômicas da comunidade, segundo dados do último Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE, realizado pela Secretaria de Educação do Estado. (ACRE, 2016).

Por outro lado, a Secretaria escolar, com base nos seus registros internos, apontou que as matrículas da instituição no segmento EJA saíram de 308 para 257, do ano de 2019 para o atual, 2020, totalizando uma queda de 51 alunos a menos, sendo que a população dos bairros que atende, no entorno da unidade de ensino, não foi reduzida.

A turma em que foi desenvolvida a investigação, numa relação com o ensino regular, correspondia aos 6º e 7º anos, concomitantes. Havia um efetivo de 24 matrículas assinaladas no diário do professor, mas a realidade do dia-a-dia na sala era muito diferente daquilo que os documentos oficiais atestavam. De modo geral, o

público presente com regularidade nunca atingia a totalidade dos matriculados, isto porque, em média, apenas 12 alunos, de fato, frequentavam as aulas.

Entre os diversificados procedimentos aplicados na realização da proposta de intervenção, utilizamos desde o diagnóstico para reconhecimento da realidade da turma, de maneira que se pudesse analisar e verificar as viabilidades e os movimentos mais eficientes, passíveis de serem seguidos para alcançar os envolvimento cognitivo e crítico daqueles sujeitos leitores, possibilitando-lhes avançar e atingir maior proficiência no âmbito de suas leituras, até chegarmos à adoção de esquemas de produção, pautados nos módulos didáticos, buscando desvelar a beleza e a significação, envoltas nos textos literários, superando o mero exercício de uma leitura superficial e estéril.

Os referidos expedientes tiveram como foco configurar atividades compatíveis de serem desenvolvidas com os estudantes, procurando a otimização do seu nível de leitura literária, de modo que pudéssemos avaliar e implementar as mais adequadas para o atendimento desse fim.

Ademais, nas proposições realizadas ao longo de toda a pesquisa, intentamos estimular o envolvimento, a satisfação e a identificação com o texto, além de promover a ampliação de competências relacionadas a este campo, de modo que fosse proporcionada a compreensão dos textos literários lidos para que o aluno pudesse debater, posicionar-se sobre eles e avaliá-los criticamente, percebendo suas interseções com os inestimáveis âmbitos da teia existencial humana.

Outrossim, o trabalho realizado se concentrou em torno de um gênero textual ainda emergente na prática curricular, e pouco difundido no contexto da esfera literária, o microconto. A escolha do referido gênero teve como propósito básico envolver o alunado com o texto literário, atraindo-o a partir de uma obra mais concisa, que promove uma leitura rápida, mas que manifesta reflexões e aprofundamento da visão de mundo do leitor, propiciando maior compreensão de si e da humanidade, além de desvelar o gênero e suas características eminentes, bem como sua forma, abordagem temática e, sobretudo, depreendendo-lhe o(s) sentido(s) atribuído(s) na conjuntura retratada nos textos, como também refletindo os saberes neles abrangidos e os elementos linguísticos ali assinalados.

A base teórica sobre a qual conduziu-se o trabalho em foco utilizou como pressupostos os estudos de Coutinho (1978), Cândido (1995), Colomer (2003), Silva

(2011), Lagmanovitch (2006), Villanueva (2006), Barthes (2007), Compagnon (2009), Todorov (2010), Spalding (2008), Seabra (2010), dentre outros.

2 INTERFACES CONVERGENTES: LEITURA, LITERATURA E TEXTO LITERÁRIO

Ler é uma prática determinante na sociedade, fundamental para todos os indivíduos e cidadãos participativos. Ser competente nesta esfera proporciona oportunidades e um leque maior de conhecimentos, horizontes, além de expandir e intensificar a visão de mundo do leitor. A literatura e o texto que lhe concretiza atuam como instrumentos e objetos representativos das experiências e potencialidades humanas, assim como viabilizam novas aprendizagens e descobertas. A imersão nessa tríade de elementos possibilita a adequação de formas de expressão e conteúdos artística e criativamente. Assim, neste capítulo, abrangearemos algumas discussões, que julgamos importantes, envolvendo a leitura, texto literário, a Literatura, o microconto e como as metodologias ativas podem contribuir como estratégias no trabalho com o texto literário.

2.1 LEITURA E ESCOLA

Fundamento importante envolvido no processo de aquisição do conhecimento, a leitura é entendida como atividade que promove a identificação do sentido do texto, integra uma das práticas de linguagem que conduz o ensino e, concomitantemente, é um fenômeno cognitivo e social, tendo em vista que ler é essencial para compreender o mundo.

Evangelista e Brandão (1999, p. 84) contribuíram, em seus estudos, para destacar que “a leitura tem de ser pensada, não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural, historicamente constituída”.

O ato de ler se reveste de múltiplas significações, as quais envolvem um complexo e articulado fluxo de elementos, campos e dimensões. Estas últimas, segundo estudos de Jouve (2002, p.16-22), podem ser identificadas através dos processos neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Cada um deles, por sua vez, está centrado em aspectos específicos, conforme evidencia o quadro abaixo:

Tabela 1 – Dimensões da leitura

Processo	Descrição
Neurofisiológico	A leitura é um ato concreto, físico, que se efetiva mediante o funcionamento do aparelho visual e de distintas funções do cérebro, tais como a percepção, identificação e memorização.
Argumentativo	Se caracteriza pela persuasão que o texto apresenta em seu “discurso”, direcionado para o leitor. Como produto de uma intenção criativa, é intrínseco seu traço fomentador do comportamento do outro, uma vez que atua no convencimento do leitor para a perspectiva que o texto (ficcional) engendra. No entanto, o posicionamento assumido pelo leitor, mediante a argumentação utilizada pelo autor, é que validará a sua opinião definitiva.
Afetivo	As emoções estão no alicerce das leituras ficcionais, interferindo diretamente na afetividade do leitor. De acordo com o que Jouve (2002, p. 29) enuncia, advém das emoções a empatia que a leitura promove nos leitores, tanto no que abrange personagens, como situações com que se depara no texto. Isso gera um vínculo afetivo que, normalmente, acaba se definindo como um item primordial para a leitura, em regra.
Simbólico	Os sentidos construídos pelas leituras praticadas são fixados no contexto cultural em que o leitor se insere. A dimensão simbólica é resultante dessas leituras, associadas aos modelos estabelecidos no imaginário coletivo cultural, que se articula a outros objetos de mundo, com os quais o leitor interage. Dessa forma, a leitura integra o contexto de uma cultura, em um determinado tempo e ambiente, de modo que é capaz de modificar o pensamento vigente e o imaginário coletivo. (JOUVE, 2002, p. 22).
Cognitivo	O leitor empreende esforços para abstrair nas palavras e seus agrupamentos, os significados ali estabelecidos. Considerando os fundamentos prévios já internalizados e os conhecimentos perpassados pelas leituras praticadas, passa a compreender melhor suas implicações, ampliando seu acervo e competências.

Fonte: Adaptado. JOUVE, 2002, p. 17-22

O conhecimento dessas dimensões permite compreender, com mais propriedade, as nuances dessa importante prática, ao mesmo tempo em que revela desafios que estão postos no tocante à leitura, cuja primazia é a construção dos sentidos do texto, seja em sua representação verbal ou visual.

Ao revisitar a noção de leitura, estudos e produções da área educacional, fundamentados em pesquisas, discussões e análises efetuadas, demonstram que ler é uma atividade social, crítica e criativa, que articula uma complexa rede e envolve aspectos cognitivos e próprios da dinâmica coletiva, em planos distintos (KLEIMAN, 1993, p. 10).

A rigor, na escola é que a leitura acontece com maior intensidade, ao passo que se constitui como principal mecanismo de aquisição do conhecimento. Além disso, é nesse espaço que se afirma o seu ensino sistemático e oficial.

Antunes (2003, p.70) assinala que a leitura apresenta um tríplice alcance, à medida em que se estabelece como fonte de informações, mecanismo de fruição e porta de entrada para o mundo da escrita.

No tocante ao primeiro ponto mencionado, é inquestionável o mundo de informações que a leitura propicia, expandindo o repertório do leitor, enquanto acrescenta mais dados e referências ao seu o cognitivo.

Enquanto fruição estética, a leitura permite o deleite no contato com o texto, descomprometido de qualquer obrigação, simplesmente pelo gosto de se envolver com a beleza que expressa através das palavras, das emoções, lembranças que suscita, imagens que apresenta (interna ou concretamente), entre outras.

Ademais, irrompe o seu ângulo explicitamente próprio da atividade escrita, em que se inserem formas, vocabulário, estruturas, gêneros, estilos e outros padrões característicos da representação escrita, que promove o domínio da linguagem formal. Assim, essas três funções abrangem a leitura e implicam no processo de sua realização. (ANTUNES, 2003, p. 77)

Marcuschi (2008, p. 228), por sua vez, revalida o pensamento mencionado e reafirma que o ato de ler envolve “produção e apropriação de sentido”, o que se efetiva com a participação do leitor, na concretização desse movimento.

Dessa forma, é importante desconstruir a imagem de que o trabalho com a leitura se reporta à mera decodificação feita por um leitor apático, cujo olhar se restringe aos explícitos do texto, é preciso entender que ela representa um caminho de participação social legítima. Antunes (2009) enfatiza esse posicionamento, ao expressar que

a leitura é uma espécie de porta de entrada; [...], é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência de encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu. (ANTUNES, 2009, p. 195).

Ler não é apenas decodificar palavras mas, sobretudo, é atribuição de sentidos, envolve compreensão, entendimento da mensagem ou texto.

Via de regra, muitas definições permeiam essa temática e, quase sempre, reproduzem abordagens de ampla repercussão social ou de efeito subjetivo, com particular foco no indivíduo.

[...] Ler é, em última instância, não só uma ponte para uma tomada de consciência, mas também um modo de existir, no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2011, p. 51).

Em registro importante de suas observações relativas à leitura, Zilberman e Silva (2008, p.22-23) mencionam que ela é resultado da experiência do sujeito, em seu percurso de revelação do texto. Em suas palavras, compatibilizam com a perspectiva de produção de sentidos, dialogando com a visão bakhtiniana, que enfatiza a interatividade, considerando a relação leitor e autor, que perfazem uma dinâmica contínua com a realidade e as práticas estabelecidas socialmente.

Colomer (2003) salienta esse ideário, ao mencionar que

[...] o significado do texto é uma construção negociada por autor e leitor, através da mediação do texto. A mensagem não se transmite do autor para o leitor, mas se constrói, como uma espécie de ponte ideológica, que se edifica no processo de sua interação. Os limites do significado acham-se nas relações entre as intenções do autor, o conhecimento do leitor e as propriedades do texto, durante o processo de interpretação. (COLOMER, 2003, p.98)

Outra contribuição que se pode ressaltar é a de Compagnon (1999), em *O demônio da teoria*, trabalho no qual o autor enfatiza que a leitura, tal como acontece com outras vivências do homem, é uma prática dual, profunda, haja vista que articula um contingente de conhecimentos internalizados para proceder seu resultado e obtermos dela a compreensão. (COMPAGNON, 1999, p. 164).

À vista disso, torna-se evidente a necessária aproximação dialógica entre leitor e texto, na intenção de se buscar o entendimento claro e preciso do que o registro/produção evidencia. É no percurso do desvelamento do texto que se explicita a obra e isso se efetiva pelo viés interpretativo, em face da leitura realizada:

(...) o texto comporta uma concepção que não se esgota nele mesmo, mas no diálogo que provoca com o leitor. O diálogo será tanto mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como coprodutor, parceiro, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. A obra, então, não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo acabada, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo (RANGEL, 2009, p. 27).

A leitura, pois, é um ato complexo, que deflagra sentidos variados, conforme seu conteúdo e leitor/receptor:

Uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original. (ECO, 2012, p. 40).

Efetivamente, a leitura está imbricada com a pluralidade e/ou multiplicidade de significados, levando em conta as multissemoses presentes na linguagem, que o texto pode abranger.

Considerando todos esses aspectos, a leitura é um procedimento, ao mesmo tempo, ativo e receptivo, envolto em dimensões que incorporam o coletivo e o particular. Neste sentido, o texto literário perpassa estes dois vieses, configurando, simultaneamente, os âmbitos subjetivo e social. Além disso, o caráter enunciativo que o texto dessa natureza manifesta permite ao receptor que se visualize no interior do que está representado, bem como que participe na construção do sentido ali traçado.

A condição de a leitura atuar na formação de leitores competentes implica em mobilizar a escola, a sala de aula e até mesmo a família dos estudantes para que este propósito se efetive. Leitura é substancial para garantir acesso ao desenvolvimento da cidadania, tendo em vista que seu conteúdo reverbera práticas sociais.

Neste sentido, e com base em autores que se dedicam a traduzir, com maior clareza, a compreensão dos aspectos envolvidos nesse importante foco do ensino, é imperativo vencer a premissa de que a leitura se encerra em uma atividade avaliativa, no exercício de tarefas regulares, características do espaço escolar.

É inegável que a leitura se estabelece como núcleo das ações realizadas no âmbito da sala de aula. No entanto, ela também se situa como espaço comum a todos (KLEIMAN; MORAES, 1999). Por essa razão, torna-se imprescindível buscar mecanismos que garantam, com real nitidez, a compreensão do que se lê para que, de fato, se realize plenamente o que denominamos leitura.

No Estado do Acre, o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE – avalia as habilidades leitoras de seus estudantes. Ao longo de suas edições, desde 2010, os diagnósticos têm mostrado, que as dificuldades dos alunos no domínio dessas habilidades têm se estendido.

De acordo com os dados divulgados na última avaliação efetuada, em 2016, a proficiência alcançada pelos alunos de 9ª ano foi de 246,2 pontos. Esta, situa o padrão de desempenho da rede no nível básico, que corresponde ao intervalo de 200 a 250

pontos. Conforme os parâmetros do referido exame, o padrão básico considera que os alunos que se encontram nesta categoria demonstram estar em processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados (ACRE, 2016). O referido desempenho é o mesmo alcançado desde a 1ª avaliação efetuada, em 2010, o que revela, pela análise dos índices em todo esse período, que as atividades com a leitura, em sala de aula, não têm logrado o êxito esperado, nem mostrado avanços, se não pontuais, em determinadas escolas. Ressaltamos, porém, que entendemos os limites desse tipo de avaliação em larga escala, mas, por outro lado, consideramos que seus resultados nos indicam pontos de atenção, que devem ser observados no tratamento didático das habilidades envolvidas nas proficiências e padrões examinados.

Tabela 2 – Desempenho em língua portuguesa – 9º ano Ensino Fundamenta

Resultado geral	
Proficiência Média	246,2
Padrão de Desempenho	Básico
Nº de alunos efetivos	7.919
Percentual de Participação	81,9

Fonte: ACRE/SEE – SEAPE 2016

Diante dessas referências, publicadas oficialmente pela Secretaria de Estado de Educação, tal desempenho situa a rede em um nível abaixo do desejável, haja vista que, desde os primeiros passos do aluno na escola, a leitura se configura como uma atividade permanente, no processo de aprendizagem das crianças.

Neste sentido, reajustar as ações para alcançar patamares adequados às dimensões de qualidade almejada é uma imperiosa demanda, principalmente diante do último resultado do Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, segundo relatório divulgado pela OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - em dezembro de 2019, quanto à leitura, em que os estudantes brasileiros atingiram 413 pontos, enquanto a referência é 500. A performance é pouco significativa diante do que se espera, haja vista que o Brasil ficou na 57ª posição, entre os 79 países participantes, o que demonstrou que metade dos nossos estudantes atingiram o nível básico de proficiência em leitura no Pisa, o

que significa que conseguem identificar apenas a ideia-chave de um texto. (OCDE, 2018).

2.2 LEITURA E TEXTO LITERÁRIO

Aprofundando o debate em torno desse panorama, com foco no despontar de novas realidades que redimensionem os cenários evidenciados, nos defrontamos, em dezembro de 2017, com uma ação que repercutiu em todo o território do país: a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que definiu 10 Competências Gerais para toda a Educação Básica e outras 10 específicas para o componente Língua Portuguesa. Estas últimas com abrangência em todas as etapas do ensino fundamental e, entre elas, três sobressaem por comungarem em sua ênfase à leitura, configurada no documento como um dos eixos de integração ou práticas de linguagem estabelecidas. São elas:

- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017. p. 85)

A BNCC, seguindo o mesmo protótipo de organização dos conteúdos adotado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), também aderiu em sua disposição para o componente Língua Portuguesa, ao trabalho com as práticas de linguagem, que regem os agrupamentos das habilidades ali evidenciadas. A estruturação operacionalizada define um arranjo de 4 eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica, inovando na inserção da análise semiótica, que consagra o estudo dos textos em múltiplas e/ou híbridas linguagens, dentre elas, as de natureza digital. Relativamente ao eixo da leitura, o documento explicita:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017. p. 69).

Fica patente que as diretrizes anteriormente estabelecidas pelos PCN's (1997) foram aprimoradas, receberam atualizações e maiores especificações através da BNCC. O eixo da leitura, de sua parte, foi mais enriquecido, haja vista que a ele foi incorporada a escuta ativa, especialmente no desenvolvimento do que se precisa implementar no ensino fundamental - anos iniciais, para garantir com mais propriedade a compreensão dos textos orais.

As práticas leitoras designadas na BNCC vinculam-se a práticas situadas de usos e reflexões, conforme expõe o quadro abaixo:

Tabela 3 – Práticas de leituras e habilidades/situações envolvida

Práticas de leituras	Habilidades/situações envolvidas
<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto.

Continuação:

	<ul style="list-style-type: none"> • (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social, <i>gif</i>, meme, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e <i>-zine</i>, fanzine, fanvídeo, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, detonado, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • 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.
<p>Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.

Continuação:

Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.

- Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.

Estratégias e procedimentos de leitura.

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

Continuação:

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
<p>Adesão às práticas de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.

Continuação:

-
- Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
-

Fonte: BNCC, 2017, p. 72-74.

Além disso, é importante ressaltar que, no teor do referido documento, o significado de leitura foi dilatado para englobar, além do texto escrito, também “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, 2017, p. 72).

Ademais, a BNCC, corroborando com o que já preceituavam registros oficiais anteriores, ratifica os gêneros textuais que circulam socialmente como instrumentos que concretizam o trabalho com a leitura, no âmbito das práticas situadas dos contextos comunicativos.

Para organizar mais detalhadamente as áreas de uso da linguagem, a BNCC delimitou os campos de atuação, assinalados no documento como: de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e artístico-literário. “Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos” (BRASIL, 2017. p. 83).

Dessa forma, as áreas de uso e aplicabilidade da linguagem na vida cotidiana são representadas pelos campos de atuação que, por sua vez, reportam a contextos e abrangências, no exercício da rotina dos estudantes, em que a linguagem é acionada, em suas diversas vertentes.

De outra parte, a disposição das práticas de linguagem relacionadas ao eixo da leitura, em particular, ocorre sempre por meio do contato com os textos, nos diferentes gêneros e mídias, evidenciando os efeitos de sentido ali envolvidos, articulados ao contexto das representações manifestas.

No caso específico desta pesquisa, que converge para o estudo do texto literário, o campo em que se situa o foco de sua movimentação é o artístico-literário

que abrange os anos iniciais e finais, e realça o domínio da Literatura e suas obras, colaborando diretamente para a formação do leitor-fruidor:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017. p. 136).

Na BNCC, o campo artístico-literário possui relevância no processo de operacionalização das práticas de linguagem, tendo em vista que transita tanto no espaço das manifestações artísticas como no da arte literária, o que viabiliza inúmeras possibilidades para o seu reconhecimento, valorização e fruição junto ao público e/ou indivíduo no "exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos" (BRASIL, 2017. p. 136), oportunizando o reconhecimento e entendimento dos diferentes modos de ser e estar no mundo, assegurando ainda distinguir as variedades e diferenciações existentes, que colaboram na compreensão de si mesmo e no desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização do que é distinto.

Outrossim, o documento atende ainda as articulações entre as práticas de linguagem, considerando os avanços da sociedade contemporânea, caracteristicamente no tocante às influências das redes sociais, novas mídias e tecnologias que, por sua vez, aparecem legitimadas na BNCC. Habilidades e procedimentos como curtir, comentar, tuitar, compartilhar, enviar, pesquisar, adicionar, silenciar, seguir, excluir, limpar, esvaziar, filtrar, mover, baixar, shippar, entre outros múltiplos, têm presença saliente e reverberam no documento, conforme as situações comunicativas e mídias digitais indicadas. Esses movimentos foram incorporados pelos alunos no seu dia-a-dia e repercutem no trânsito que realizam, alcançando todas as áreas em que se expressam e interagem, inclusive aquela relativa à literatura que, como não poderia deixar de ser, também seguiu o trajeto da cultura multimidiática, igualmente. Exemplo disso são o elenco de novos gêneros digitais e seus canais, mencionados no documento, muitos dos quais os livros didáticos sequer citavam anteriormente: slams, booktubers, vlogs, podcasts, playlists,

fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto etc.

A despeito disso, vale o seguinte esclarecimento, os gêneros digitais mencionados são alguns exemplos sugeridos, a partir da BNCC, para integrarem os estudos dos componentes curriculares. Não faremos aqui a definição de cada um deles, porque demandaria um extenso conteúdo e foge aos nossos objetivos. Todavia, são explicitados no glossário deste trabalho.

O campo artístico-literário constitui um terreno fértil para explicitar as conexões linguísticas, tendo em vista a dimensão humanizadora da literatura e os inúmeros sentidos que evoca.

Assim, frente a todo esse contexto que impera, é inevitável conectar as práticas de linguagem e o texto literário, considerando a mobilização dos diferentes saberes e habilidades que a língua revela, conforme o que demonstra nas suas várias disposições.

Diante de tantas considerações, a literatura e o texto literário convergem no universo da leitura, carregados de uma linguagem plurissignificativa, desierarquizada, polissêmica, desautomatizada, entre outras peculiaridades. Sua vinculação aos aspectos socioculturais, ideológicos, socioemocionais, evoca nuances representativas no tempo e espaço.

Em vista disso, a leitura do texto literário imprime sua relevância, sinalizando que este vai além do ambiente formal de escolarização. É marcante e significativo que as crianças, desde cedo, tenham contato com a leitura, através de narrativas e/ou contação de histórias, fábulas, lendas, contos infantis etc., realizadas pelos pais ou outro familiar, professores ou alguém que lhe assista e cuide desse acompanhamento, uma vez que isso gera uma formação leitora consistente, pois “[...] quanto mais cedo influenciarem as crianças, tanto mais eficaz será a influência [...]” (BAMBERGER, 1991, p. 63).

De outra parte, aos que não tiveram oportunidade de acesso a esse tipo de experiência no ambiente doméstico, a escola é o espaço por excelência que lhes possibilita tal aproximação e vivência e, em ambos os contextos, a linguagem literária manifesta seus domínios, tendo em vista sua natureza e função social, seu entrelaçamento com a produção cultural e sua condição de manifestação artística e representativa do sujeito.

Ocorre que, muitas vezes, à medida que as crianças avançam no transcurso de seus estudos, seu desempenho em leitura e escrita não demonstra a mesma proporcionalidade de aprofundamento que prescrevem os currículos oficiais dos sistemas de ensino, em especial no que se refere ao conhecimento postulado. Os resultados expressos nas avaliações em larga escala, sobretudo nos segmentos dos anos finais do ensino fundamental, apontam dificuldades salientes, observando-se, todavia, as limitações desses processos que, via de regra, se restringem aos diagnósticos circunscritos no âmbito da leitura. Assim, há de se ponderar que um complexo de fatores e conjunturas contribuem para o quadro delineado por esses exames.

De sua parte, a leitura de textos literários, que na fase infantil era tão intensamente trabalhada com as crianças, com foco canalizado para o desenvolvimento de sua criatividade, fantasia, fruição, apreciação estética, ficcionalidade do texto etc, cede lugar a abordagens comumente direcionadas para a realização de atividades, de modo geral, voltadas para aspectos de interpretação ou análise gramatical/ linguística, gerando afastamento do seu propósito fundante: ser objeto de consumo por parte do leitor para seu deleite, a fim de atender atribuições decorrentes de outros expedientes. (ZILBERMAN, 1991, p. 113).

Tais mudanças evidenciam o deslocamento de tudo o que os textos literários inicialmente, desencadeavam nas crianças, transfigurando-os de uma condição outrora lúdica e agradável para uma outra categoria, levando os leitores e não-leitores a preferirem realizar outras atividades em seu tempo livre, conforme evidencia o quadro abaixo, segundo pesquisa do Instituto Pró-Livro (2016).

Tabela 4 – O que gosta de fazer em seu tempo livre

Atividade	Leitor	Não-leitor
Assiste televisão	73	73
Escuta música ou rádio	66	53
Usa a internet	60	32
Reúne-se com amigos, família ou sai com amigos	52	37
Assiste filmes em casa	52	33
Usa whatsapp	53	30
Usa Facebook, Twitter ou Instagram	44	24

(Adaptado. INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.40).

Destacamos que a referida pesquisa considera leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. De outra parte, concebe como não leitor “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.21).

A tabela evidencia que a maior parte dos entrevistados (73%), de ambos os perfis, utilizam seu tempo livre assistindo televisão. Em segundo lugar, a preferência se canaliza para ouvir música ou rádio (66% e 53%). Somente a partir da terceira opção é que as predileções se diferenciam, de acordo com a característica do público: leitor, usa a internet (60%), não-leitor, reúne-se com amigos, família ou sai com os amigos (37%). Na sequência, entre os leitores, 53% prefere usar o whatsapp; já os não-leitores, apreciam assistir filmes em casa (33%). Assim, constatamos que nenhum público, dentre os que foram ouvidos na pesquisa, mencionou concentrar-se na leitura de textos literários, o que reforça a necessidade de incentivar essa prática.

Estudos e pesquisas que têm sido realizados apontam que é preciso implementar práticas de intervenção, que tornem possível reverter os mecanismos e condutas que embarçam o movimento em favor de uma progressão e maior qualidade na competência leitora dos estudantes.

O INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – é uma pesquisa que desde 2001 vem sendo realizada no país. Inicialmente, sua periodicidade era anual e alternava as habilidades de leitura e escrita com as de numeramento, passando a avaliá-las simultaneamente, em 2007. Sua idealização é resultado de uma parceria do Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não-Governamental Ação Educativa, apoiados pelo IBOPE Inteligência. O objetivo do INAF é estimar o patamar de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos, dimensionando suas habilidades e práticas leitoras, de escrita e de numeramento, aplicadas às vivências da sociedade.

Em sua edição de 2015, em análise comparativa, relacionada a diagnósticos anteriores, observou-se que, “apesar do percentual da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61%, em 2001, para 73% em 2011, apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.127).

Esses dados reforçam que torna-se cada vez mais significativo implementar estratégias que suscitem mudanças no panorama desse campo, de modo que caminhos e perspectivas exequíveis, voltados para a adoção de melhorias e avanços, sejam desvelados a fim de resgatar o trabalho com a leitura e com os textos de modo

geral, entre eles os literários, em suas diversas nuances de gêneros, temas e proposições estético-linguístico-discursivas, explorando diferentes esquemas de atividades, que possam abranger relações de intertextualidade, elementos que integram a interdiscursividade, fatores de interdisciplinaridade, além de outros recursos, que permitam a participação do leitor na elaboração de sentidos, de forma ativa e propositiva, em um cenário de interlocução com os textos trabalhados.

2.3 LITERATURA E SUAS MÚLTIPLAS CONFLUÊNCIAS

Em meio a toda essa composição ressaltada, a literatura, enquanto arte da palavra, carrega em si a plurissignificação, ao mesmo tempo em que constitui uma das formas de manifestação do ser humano, o que reafirma seu papel de revelar, ocultar, compartilhar sentimentos, pensamentos, contextos, bem como evidencia as práticas sociais observadas ou situadas em determinados espaço e tempo. Paralelo a isso, certifica sua interface multidimensional, haja vista a variedade de dispositivos envolvidos em sua realização: autor, leitor, texto, contexto, os usos que nela se aplicam e os sentidos que se constituem, entre outros. Além do mais, sua operacionalização é que possibilita a construção dos significados do texto.

No estudo de sua matéria destacaram-se precursores como Aristóteles (1966), bem como autores distintos, entre os quais relacionamos Cândido (1995), Barthes (2007), Compagnon (2009), Todorov (2010), além de outros, que pretendemos discutir neste estudo, considerando suas concepções e análises, segundo a proximidade das visões e fundamentos defendidos, relacionados com o que objetivamos aludir nesta elaboração.

A fim de situar melhor a compreensão acerca do que tem permeado, ao longo dos tempos, a concepção de Literatura, inicialmente, destacaremos algumas abordagens sem, contudo, ter a pretensão de encerrar essa discussão.

De modo geral, diversos conceitos, em distintas épocas, procuraram traduzir esse domínio, na tentativa de definir, com melhor precisão e clareza, esse conhecimento. Todavia, de maneira prevalecte, imperam os alicerces fincados por Platão e Aristóteles, segundo os ideários construídos pelos gregos antigos, que associavam literatura e arte, nas civilizações/sociedades.

Originariamente, o vocábulo advém do latim *litteratura*, a partir de *littera*, isto é, letra. À primeira vista, o conceito em alusão sugere vinculação implícita à palavra escrita, registrada, portanto, à arte de escrever, à erudição.

Aristóteles (1966), em sua *Poética*, relaciona literatura com criação, denominando-a como poesia (entenda-se literatura). Ele enfatiza:

Falemos da poesia, – dela mesma e das suas espécies, da efetividade de cada uma delas, da composição que se deve dar aos mitos, se quisermos que o poema resulte perfeito, e, ainda, de quantos e quais os elementos de cada espécie e, semelhantemente, de tudo quando pertence a esta indagação – começando, como é natural, pelas primeiras coisas. (ARISTÓTELES, 1966, p. 68).

É pertinente ressaltar que na retratação de seu pensamento, ele sinaliza para uma abordagem em que o principal foco se organiza em torno dos elementos integrantes da produção literária, tendo como ponto basilar sua natureza, partes e tipos constituintes, com destaque para sua análise e revelação de aplicabilidade no âmbito das relações e obras artísticas humanas, na totalidade daquilo que abarca, direcionando para o ser da literatura.

A postura delineada por Aristóteles possibilitou uma observação que ainda não havia sido indicada nesse campo, ao chamar atenção para uma reflexão sobre a razão de ser da própria literatura. Em Aristóteles, nos deparamos com o encontro do ser e da razão relativa à sua existência, os quais emergem na constituição dos elementos que integram e justificam a literatura como produção humana.

Em suas considerações, ele atinava para a análise literária e das produções artísticas, examinando sua correlação com a realidade, buscando representá-la, mas, ao mesmo tempo, aprofundando seus significados, convertendo-a em obra artisticamente reproduzida, que promove, em seus efeitos, emoções e experiências interiores, muitas vezes até díspares, contraditórias, gerando o que denominou como catarse, haja vista o processo de libertação ou purificação que ocorre no indivíduo, movido pelas sensações, em seu íntimo, desencadeadas por elementos externos.

Acerca das diversas concepções que envolvem a literatura, enquanto manifestação artística de produção, em que a linguagem verbal se insere, a literatura é o domínio da palavra, enquanto revelação da essência do que existe, seja no imaginário, na efetividade do mundo corrente, ou mesmo na pluralidade de vida dos seres.

Dentre as profusas percepções relativas a essa matéria, invocamos Roland Barthes (2007), o qual retrata, em tom poético, sua versão:

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 2007, p. 16).

O referido escritor e crítico literário, explicita seu posicionamento, enfatizando que, em seu entendimento, a literatura representa “o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 2007, p. 16), na qual o texto é a primazia, o fundamento, tendo em vista que este deve se estabelecer como a essência dos estudos literários:

[...] o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. (BARTHES, 2007, p. 16)

Barthes, em seu discurso, aponta uma nova perspectiva de reflexividade em torno da literatura, suscitando uma formatação diferenciada do que, até então, se praticava, no tocante ao pensamento predominante nesta área.

Ele enfatiza três forças libertárias sob os domínios da literatura: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*. Cada uma concentrando-se em aspectos importantes, que eclodem nas nuances dos diversos textos que compõem o universo em questão.

Para esclarecer com um pouco mais essa compreensão, Barthes (2004), nos explicita a distinção entre texto e obra, revelando sua percepção, frente aos que adotam a linguagem literária:

O texto não deve ser entendido como um objeto computável. Seria vão tentar separar materialmente as obras dos textos [...] A diferença é a seguinte: a obra é um fragmento de substância, ocupa alguma porção do espaço dos livros (por exemplo, numa biblioteca). Já o texto é um campo metodológico. [...] A oposição poderia lembrar [...] a distinção proposta por Lacan: a “realidade” se mostra, o “real” se demonstra [...] a obra se vê (nas livrarias, nos fichários, nos programas de exame), o texto se demonstra, se fala segundo certas regras (ou contra certas regras); a obra segura-se na mão, o texto mantém-se na linguagem: ele só existe tomado num discurso (ou melhor, é texto pelo fato mesmo de o saber); o texto não é a decomposição da obra, é a obra que é a cauda imaginária do texto. Ou ainda: só se prova o texto num trabalho, numa produção. [...] (BARTHES, 2004, p.67)

Dando prosseguimento às forças libertárias mencionadas por Barthes, na *Mathesis* evidenciam-se os variados saberes que circunscrevem as produções pois, segundo comenta: “todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] a literatura faz girar os saberes [...] trabalha no interstício da ciência”. (BARTHES, 2007, p. 17,18).

De outra parte, a *Mimesis* corresponde à tentativa de representação do real. Equivale à busca pela tradução das circunstâncias que envolvem o ser humano por meio da linguagem escrita, expressa através da obra literária. O foco desta segunda força libertária, apontada por Barthes, constitui a investida de reproduzir o que se observa no perímetro existencial: afirma-se nela a estreita relação entre o mundo e a perspectiva da (ir) realidade, expressos na produção literária.

A *Semiosis*, por sua vez, constitui o jogo de palavras, o movimento da linguagem por meio dos signos, em que os condicionamentos e as trocas originam novos significados.

Antônio Candido (1995), respeitado crítico, em *O Direito à literatura*, fornece elementos que nos impelem a corroborar com a compreensão barthesiana, especialmente no que concerne à sua definição:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p.174).

Percebe-se que, de acordo com o que enuncia na citada conceituação, sobressai o caráter universal e o viés artístico, nos quais o autor se firma para traduzir seu entendimento e visão acerca da literatura. Ele destaca a amplitude e o alcance que a envolvem, atribuindo-lhe uma dimensão atemporal e, concomitantemente, coletiva e sem distinção social, tendo em vista que se ajusta a todos.

Com base nessa premissa, Candido (1995) ainda sublinha outra perspectiva muito importante, que diz respeito à literatura como força humanizadora. Acerca do poder que atribuía a este conteúdo, ele sustenta que “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1989, p. 112).

Ademais, é interessante observar que sua preocupação em torno do valor e importância da literatura é partilhada por contemporâneos como Todorov (2010), o

qual visualizava, através do texto literário, o reflexo do sujeito e dos seus pensamentos, libertando-o das limitações e resistências, promovendo conhecimento da realidade e da experiência humana. Ele comenta sua percepção:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo [...] (TODOROV, 2010, p.76).

Outro consagrado nome dessa área, Compagnon (2009), em seu discurso da aula inaugural que realizou no Collège de France, em 2006, frisa a respeito da literatura, que ela “percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciaram, mas que a ficção reconhece em seus detalhes.”(COMPAGNON, 2009, p.50).

Ele prossegue, ainda em sua fala na respectiva conferência, salientando que a função da literatura ultrapassa o aspecto cognitivo, ético ou público:

Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensina mais sobre a vida do que longos tratados científicos. (COMPAGNON, 2009, p.31).

Destarte, a literatura, ao longo dos sucessivos movimentos da sociedade, mostrou-se sempre numa disposição para além do evidente e do imediatismo circundante. Ela ativa o imaginário, enquanto simultaneamente gera experiências que se efetivam numa dimensão fictícia, que se operacionaliza na realidade do texto, o qual traduz uma representação do que de fato existe, no interior do ser ou subsidiário a ele. Seu poder engloba um sem-número de possibilidades, haja vista as múltiplas interpretações que pode suscitar em cada um.

Acerca desta última observação, passaremos agora a nos concentrar particularmente em um gênero, cujas especificidades têm sido difundidas sem muita potência, mas já desponta no cenário dentre as novas leituras literárias, cativando um público para si e chamando atenção por suas singularidades e perfil desafiador.

2.4 O MICROCONTO: LEITURAS E POSSIBILIDADES

O microconto, conforme o próprio nome evidencia, constitui uma narrativa breve, de linguagem sintética, que pretende mostrar a máxima expressividade com a mínima extensão para o seu leitor.

A introdução deste novo modelo de texto aponta uma mudança no comportamento da sociedade brasileira, no final do século XX, principalmente, quando se percebe uma aceleração em seu ritmo, com ampliação na diversidade cultural, nos formatos de entretenimento e com as informações tornando-se cada vez mais intensas e acessíveis.

A expansão dos meios de comunicação, aliada à intensificação da cultura eletrônica e surgimento dos ciberespaços possibilitaram a origem e publicação de gêneros novos ou transmutados, em formatos orais e escritos. Dentre eles, o microconto eclode, inicialmente em um ambiente virtual: o *Twitter*, que oportunizou tanto a escrita como a publicação de diversas produções deste gênero, tendo em vista a apropriação de espaço disponibilizado, até 140 caracteres. Essa facilitação, desencadeada pelas redes sociais, deu visibilidade ao que se denominou *twitteratura*, a combinação de Twitter com literatura.

Escritores como Ítalo Calvino, Dalton Trevisan, Fernando Bonassi, Marcelino Freire, Caldão Volpato, bem como contemporâneos como Edson Rossato, Zulmira Carvalho, Vilma Arêas, Carlos Seabra, entre outros, figuram como nomes de destaque por suas produções de narrativas sumárias, notabilizadas pela aceitação do público leitor.

De modo geral, o microconto representa uma maneira de historiar, com uma quantidade reduzida de palavras. Em seus estudos, Gomes (2013) destaca que, em relação ao conto, por exemplo, a sua extensão, embora não seja considerada por parte dos teóricos como um aspecto que determina sua formatação, ao utilizar esse parâmetro, “é possível identificar as formas denominadas minicontos (constituídos por até 200 caracteres), microcontos (com até 150 caracteres) e os nanocontos (com até 50 caracteres)”. (GOMES, 2013, p. 5).

Representado em quantidade de palavras, discute-se que até 50 palavras dimensionam um texto categorizado como microconto. No entanto, não há uma precisão em torno dessa polêmica e controvertida questão, inclusive tal debate não se constitui como essencial para os estudos dos textos literários. Estabelecer critérios

e limites neste âmbito para a nomenclatura de um ou outro tipo de narrativa é perigoso, pois resultaria em implicações e discussões infundáveis.

A ênfase que apresenta em relação à concisão e brevidade da sua linguagem é uma perspectiva que define a propriedade que irrompe com mais relevo nessa formatação de texto. Remete ao que Sanfelici (2009) identifica como a intensidade do breve. A autora explica essa qualidade, difundindo-a como “uma intensidade exercida pelo escritor, diretamente ligada ao modo como ele aproxima o leitor do que vai sendo contado” (SANFELICI, 2009, p.26).

De outra parte, Roas (2012, p.60), atribui essa característica da brevidade como sendo o efeito direto da radicalização de mutações intra-literárias, ocorridas na estrutura do conto, em sua transposição para o microconto. Em sua visão, tal procedimento constitui uma estratégia narratológica, que lança sobre o leitor a atribuição de preenchimento das lacunas, geradas pelas elipses frequentes que marcam esse gênero, considerando o quantitativo reduzido de palavras que o integram.

Martins (2011) também colabora para que possamos construir o entendimento do que envolve a brevidade. Ao referir-se à *Teoria do Iceberg*, de Hemingway, a autora enfatiza como a supressão de palavras e ações incide nesse processo:

Para Hemingway, o verdadeiro valor do conto está na proeza econômica, revelando muito pouco e guardando os principais fatos, deixando-os subentendidos. (...) Cabe, então, ao leitor preencher as elipses, a partir de micropistas textuais. Por isso, a economia vocabular e a precisão de cada palavra na narrativa são essenciais para que o efeito tenha assegurada sua intensidade e o iceberg submerso brilhe a luz do sol. (MARTINS, 2011, p. 281).

A prática de reconhecer o microconto por meio de caracteres se justifica em razão do suporte de maior força e propagação desta produção ter sido, inicialmente, o Twitter; no entanto, o ponto fulcral desse modelo de literatura é a concisão extrema, aliada à interatividade com o leitor que, por sua vez, é marcada pelos implícitos e sugestivos.

Não obstante seu tamanho exíguo, o microconto requer, em sua leitura, minuciosa atenção e habilidade em sintetizar, pois interpretar o teor de sua narrativa envolve a análise de elementos fundamentais, mencionados em seu conteúdo, assim como o contexto enfatizado. Neste ponto, cabe destacar a observação de Spalding (2008, p. 52), ao mencionar acerca da análise do microconto, que pode ser efetuada

mediante foco em sua forma e conteúdo, de sorte que, assim, é possível chegar ao seu entendimento e percepção de sua funcionalidade.

De outra parte, Villanueva (2006) evidencia um outro elemento importante encontrado no microconto, que é o discurso em que este decorre, isto é, o narrativo, acompanhado de variados recursos, que são utilizados para dar tom à trama, tecendo, assim os seus significados:

[...] o texto narrativo é uma soma de presenças e de vazios. O discurso romanesco [e, sobretudo, o contístico, devido a sua brevidade] está composto, entretanto, tanto pelo que contém explicitamente quanto pelo que lhe falta e implicitamente exige do leitor para que com sua mente contribua para o êxito da operação co-criadora, a leitura [...] Justamente no curso do [...] ato de ler, a partir do que é a pura presença do texto - suas palavras, percebemos as lacunas ou ausências. [...] Pois bem, todas essas ausências, vazios, brancos, lacunas ou indeterminações, pertencentes ao texto por serem os elementos constitutivos do mesmo, compõem o espectro de nossa noção do leitor implícito, junto com aquelas outras técnicas de narrativas ou de escrita que exigem uma determinada forma de decodificação. (VILLANUEVA, 2006, p. 36-37).

Partindo desses elementos, Carlos Seabra (2010) ressalta os implícitos que envolvem o microconto:

é como uma ligação muito forte através de um furinho de agulha no universo, algo que permite projetar uma imagem de uma realidade situada em outra dimensão. Como se por meio desse furo, dois cones se tocassem nas pontas, um menor, que é o que está escrito no microconto, e outro maior, que é a imaginação a partir da leitura – pois, mais do que contar uma história, um microconto sugere diversas, abrindo possibilidades para cada um completar as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento. (SEABRA, 2010, p. 01)

Emergem-se como integrantes dessas narrativas mínimas: o sintetismo; a intertextualidade; a mistura de ficcionalidade com metalinguagem; a multiplicidade de sentidos que desabrocha. Contudo, um aspecto fundamental prevalece: a sucessão de acontecimentos, a ação que se desenvolve, ainda que em miniaturas literárias, confirmando as mesmas características do conto, embora neste outro formato textual. Além disso, seguindo uma das teses de Piglia (2004, p. 89), apresentada em *Formas Breves*, um microconto evidencia sempre duas histórias: a que é explicitada no texto e a que fica velada, pois se constitui na mente do leitor, em sua decifração mediante aquilo que é narrado.

No livro *Os cem menores contos brasileiros do século*, já no prefácio nos deparamos com uma retratação acerca da forma e disposição do microconto, procurando explicitar como ele se estabelece: “É no lance do estalo que a cena toda se cria [...] é uma frase ou duas e uma paisagem inteira por trás [...] São pílulas ficcionais, e das melhores” (FREIRE, 2004, p.3). Os trechos mencionados dimensionam aspectos fundamentais, que expressam a constituição do novo gênero: ação, espaço, personagem, narratividade.

Dalton Trevisan é apontado por muitos, no Brasil, como o precursor do microconto, com sua publicação, *Ah, é?* (1994). A obra citada inaugura, no país, a micronarrativa, denominada, à época, como *ministórias*. Todavia, é pertinente salientar que, em tempos anteriores, outros textos de contos pequenos foram escritos, ainda que livres dessas denominações, inclusive de autores conhecidos como Hemingway, Edgar Allan Poe, Lygia Fagundes Teles, Machado de Assis, Moacir Scliar, Clarice Lispector, Rubem Braga, Carlos Drummond, Mário de Andrade, além de outros que tiveram algumas produções neste perfil, é claro que com extensões não tão módicas. Bertocchi (2013) habilidosamente comenta:

Seguindo à risca a lição dos mestres, chegamos aos microcontos: "miniaturas literárias" que cabem em panfletos, filipetas, camisetas, adesivos, postes, muros, tatuagens, cartão postal, hologramas, desenhos animados, arquitetura, instalação, música... e que podem ser lidos no ônibus, no metrô e... nas telas do computador (cá entre nós, um prato cheio para propostas de ensino de literatura e integração e novas tecnologias). (BERTOCCHI, 2013, p. 01).

A difusão deste tipo de ficção se acelerou há um tempo bem próximo, com o advento das mídias, redes sociais e inovações tecnológicas digitais. A velocidade desses canais de comunicação e seu ilimitado alcance, imperam como fatores que desencadearam a propagação e o conhecimento desse gênero. No entanto, estudos e produções acadêmicas relacionadas à temática ainda são poucas e delimitadas, principalmente no Brasil. Livros didáticos que incluem textos com esse formato restringem-se a um número reduzido, igualmente. Plataformas como o *Twitter*, microblogs, whatsapp, sites e revistas acadêmicas virtuais e impressas têm sido o meio mais comum em que eles estão sendo discutidos, abordados e disseminados.

A análise de um microconto revela que nele estão envolvidos os mesmos elementos presentes em um conto, todavia, de forma e linguagem sintéticas. Integram seu arranjo: personagem, enredo, foco narrativo, ambientação. Sem esquecer, porém,

de que, em sua composição, haverá sempre alguns implícitos, registros diretos e ainda uma outra parcela de sugestivos.

E, consoante a isso, deve-se ressaltar o maior dos aspectos, que vai além da escolha “cirúrgica” das palavras: o valor narrativo que elas têm que proporcionar, pois não haverá conto, tampouco microconto, se não houver narratividade. É preciso que haja uma história, é preciso contar uma história. E é aí que a maestria do texto – pela nuvem inebriante da sugestão - tem que casar o imediato do texto com o alcance imaginativo do leitor. (PAPAROTO, 2013, p. 47).

A concisão que sublinha o texto com esses traços demanda bastante habilidade e criatividade em sua elaboração. O tamanho, neste caso, não implica pouca coisa, pelo contrário, de modo geral, existe uma grande significação envolta no conteúdo tratado.

O clássico e mais famoso microconto é do escritor guatemalteco Augusto Monterroso. Trata-se de *O Dinossauro* (1959): “Quando acordou, o dinossauro ainda estava ali”. Com somente 37 letras ele conseguiu arquitetar toda uma configuração em que as palavras simplesmente sugerem; a interpretação, de sua parte, é ativada segundo as possibilidades que a micronarrativa articula, complementada com a criatividade e vivências do leitor.

No microconto se narra o essencial, mas há toda uma história, ou várias, por trás do que foi dito ou apenas sugerido [...] Mais uma vez, refere-se à rapidez das narrativas, que poupa o leitor de determinados detalhes a favor do ritmo e da concentração. (CARVALHO, 2016, p. 107).

Alguns autores e críticos travam controvérsias entre si, em torno das similitudes entre o haikai, poema japonês de apenas três versos, e o microconto. Dentre as características que os aproximam estão a concisão e a objetividade, materializadas na reduzida quantidade de palavras que compõem esses gêneros.

No entanto, um elemento de diferenciação, que pode ser apontado relativo a eles, é o tempo, haja vista que o haikai, via de regra, sempre referencia o presente, algo que está acontecendo, no momento em que é expresso. Neste particular o uso da linguagem descritiva, mais uma vez, ratifica a estrutura composicional que apresenta. No caso do microconto, não há uma temporalidade rígida.

Todavia, a diferença fundamental em que se esbarram é, efetivamente, quanto à narratividade, pois ao passo que o microconto se constrói através deste traço, o haikai tem como marca predominante, a descrição. Além do mais, a forma, de um

difere completamente do outro: o verso retrata o haicai, enquanto a prosa encerra o microconto.

Em relação ao mais forte distintivo entre ambos, Bremond observa que

onde não há sucessão não há narrativa, mas, por exemplo, descrição, dedução, efusão lírica etc. Onde não há integração na unidade de uma ação, não há narrativa, mas somente cronologia, enunciação de uma sucessão de fatos não relacionados. (BREMOND,1973, p.113-114).

Destarte, um conjunto de fatores têm contribuído para que as narrativas ultracurtas se instaurem em meio às práticas literárias (impressas ou não), dentre eles, a polissemia, a metaficção, a ludicidade, a dialogicidade com o leitor e o próprio entorno social que se deseja mostrar destacam-se como características mais salientes, que resultam naquilo que podemos definir como o jogo do texto.

Mediante todo o contexto explicitado, é inegável a atuação do desenvolvimento tecnológico, ocorrido no final do século XX, como propulsor das mudanças e inovações observadas nos diversos campos da sociedade, inclusive o literário. As mídias e redes sociais, com suas novas formas de abordagem e interação, passaram a gerir transformações no pensamento, comportamento e percepções do homem e, conseqüentemente, em sua forma de ver e expressar o seu mundo externo e pessoal através da literatura e suas variadas manifestações.

Em decorrência dessas constatações, as formas de condução do processo de ensino, no tocante à implementação de proposituras para fortalecer o estreitamento do aluno com o texto precisam ser repensadas. Neste sentido, empregar procedimentos mais dinâmicos e atuais, que se alinhem ao perfil dos estudantes que hoje estão em nossas escolas é uma demanda emergente.

Pensando nisso, modelos ativos de práticas têm surgido e gerado debates, bem como motivado novos expedientes. A seguir, apresentamos alguns estudos e perspectivas, que estão se estabelecendo no centro de parte dessas discussões.

2.5 AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO

As mudanças que têm sido observadas em todas as abrangências da vida exigem que também a escola atualize seus processos e procedimentos, relacionados

ao contexto educacional em que opera. No seu interior, não há mais como admitir que a maior parte do tempo na atividade do ensino seja dedicada ao registro de apontamentos no quadro e no caderno. Acerca desse pensamento, Blikstein (2010) destaca com veemência:

[...] o grande potencial de aprendizagem que é desperdiçado em nossas escolas, diária e sistematicamente, em nome de ideias educacionais obsoletas. [...] É uma tragédia ver, a cada dia, milhares de alunos sendo convencidos de que são incapazes e pouco inteligentes simplesmente porque não conseguem se adaptar a um sistema equivocado. (BLIKSTEIN, 2010, p. 3).

Concentrada em uma direção que visa o desenvolvimento de atividades participativas, em que o envolvimento do aluno é condição essencial na construção do conhecimento, a adoção de métodos ativos de aprendizagem assinala o compromisso com o aprimoramento integral do indivíduo, ao mesmo tempo em que converge no propósito de assegurar práticas inovadoras, que comunguem com o perfil dos jovens e seus modelos digitais e tecnológicos de viver, imersos na comunicação e mídias.

Xavier (2011, p. 3), comenta sua reflexão acerca de questões implicadas nesse panorama:

mesmo que as crianças e adolescentes ainda não questionem diretamente os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, elas estão se autoletrando pela Internet e, com isso, desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um “jeito novo de aprender”. Essa nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada da figura do professor e pautada na independência, autonomia, necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes, que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital. (XAVIER, 2013, p. 3)

No entanto, para que as referidas disposições se concretizem através de definições e práticas efetivamente comprometidas com processos de ensino e aprendizagem equânimes, entre outros aspectos, é preciso

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2017, p. 17).

As abordagens mencionadas correspondem ao que se considera como processo de ensino centrado no aluno, tratamento este orientado no decurso das práticas de sala de aula, sobretudo com as diretrizes fixadas pelo documento curricular nacional. Nesse quesito, as metodologias ativas figuram em perspectiva preliminar, haja vista que representam conceitos de participação, focalizados no protagonismo estudantil, em diferentes configurações.

Elas oportunizam a aplicação de atividades pedagógicas com o envolvimento e a participação dos estudantes, de modo que eles atuam diretamente na execução daquilo que lhes é apresentado, exercitando sua autonomia e confiança, aumentando suas habilidades e propensão para a resolução de problemas, bem como outras possibilidades, situando o aluno em uma condição de responsabilidade frente à construção do seu conhecimento.

Podemos, inclusive, considerar essa proposição metodológica como uma espécie de ensino com movimentos colaborativos entre docentes e discentes. Em relação a isso, Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3) ressaltam alguns exemplos que identificam esse trabalho:

[...] os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online. Os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual, por outro lado, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema tradicional. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3)

Afirma-se o deslocamento da perspectiva fundamentada no professor para um panorama em que o aluno é o principal ângulo, numa clara “migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a responsabilidade pelo seu aprendizado”. (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN FILHO, 2014, p. 285).

Assim, na interface de todo esse processo, a atuação do educador é um eixo imprescindível, como mediador e facilitador de cada movimento para desencadear o uso de métodos ativos de ensinagem, que provoquem as transformações desejáveis e necessárias, de forma ética e humanizadora, conforme enuncia Freire (2015, p. 29):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 2015, p. 29).

Diante do cenário que se sobrepõe, em que as tecnologias promovem a integração entre sujeitos e tempo-espacial, e no qual as inovações acontecem em uma velocidade acelerada e constante, é importante que, na sala de aula, no trato com as questões propedêuticas, sempre que possível, os estudantes possam, igualmente, ter acesso a instrumentos e ferramentas que promovam a sua participação em movimentos dinâmicos e mais interativos, conforme o que os alunos, via de regra, apreciam. Integrar às atividades escolares o que está posto como prática cotidiana da sociedade, nas diferentes esferas de atuação humana, é um fundamento que, articulado aos recursos multimidiáticos disponibilizados, envolvendo os multiletramentos, as múltiplas linguagens, o ensino híbrido (*blended learning*), entre outras alternativas que têm ganhado visibilidade, é bastante recomendável nos tempos atuais, traduzindo um resultado com maior potencial de atratividade, tendo em vista a abertura de participação que propicia:

Aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo - ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Entre as diversas metodologias ativas, algumas podem ser aplicadas como estratégias oportunas para o trabalho com o texto literário. A partir do que dispõe a BNCC, quando se reporta à diversidade de contextos possíveis de serem considerados, catalogamos algumas dentre as mais comuns, passíveis de transposição no cotidiano da escola.

Aprendizagem fundada em problemas - em geral, acontecem por meio de práticas transdisciplinares, organizadas em temáticas que, via de regra, reúnem diversos componentes, os quais são mobilizados mediante problemas semiestruturados, deparados no cotidiano da realidade onde a escola está inserida. Ou em seu entorno. É frequente que a discussão se concentre em torno de grupos,

os quais são tutelados pelo professor. Observa-se que a tendência cultivada é a de fomentar o desenvolvimento de habilidades e a apreensão dos conteúdos a serem assimilados em função de determinados problemas, numa reciprocidade entre o conhecimento e a problemática a ser solucionada, de modo que a construção cognitiva seja impulsionada pelo problema identificado. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 86).

Aprendizagem baseada em Projetos (Project Based Learning – PBL) – Consiste no envolvimento dos alunos em atividades relacionadas ao cumprimento de tarefas e/ou desafios com o fim de desenvolver um projeto ou ação. Adotar este tipo de estratégia promove o trabalho em equipe, estimula a autonomia, o pensamento crítico e a construção de habilidades integradoras. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 61).

Rotação por Estações - Representa um modelo de revezamento, em que as atividades são distribuídas alternadamente aos alunos que, organizados em grupos distintos, terão um tempo pré-estabelecido para realizá-las. Desta forma, o conteúdo exposto em cada movimentação será assegurado a todos, não sequencialmente, mas de modo integrado, garantindo que cada tarefa será disponibilizada a todos, nos grupos estabelecidos. (BACICH, 2016, p. 682).

Simulações/Dramatização – Consiste em proceder, através de representação, o que foi ensinado, viabilizando para o aluno a vivência e a interação com o teor do que será abordado. Geralmente é mais considerada de alto potencial motivador, que atrai e agrega por voltar-se para o imediato. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 89).

Desenvolvimento de páginas, sites e outros ambientes virtuais de aprendizagem - Neste caso, a socialização e cooperação participativa são os principais eixos, além de enfatizar o caráter multimidiático.

"Brainstorming" – o significado desta palavra é chuva ou tempestade de ideias, o que equivale a identificar as variadas percepções relativas a um conceito ou abordagem e dispô-las. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82)

Mapa conceitual ou mental – Equivale a uma espécie de diagrama, traduzido em facilitação gráfica, que sintetiza e dispõe em organograma determinada ideia, pensamento ou conceito. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 83).

Estratégia “Maker” – Traduzido do inglês, maker significa “fazer, produzir por si mesmo”. No contexto aplicado ao espaço escolar, consiste em aprender através da prática, executando, em que o predomínio da “aprendizagem mão na massa” é a tônica. Também pode ser tratada pelo variante *workshop* (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 96).

Gamificação (*Gamification*) - De modo geral, podemos mencionar que a gamificação é concebida como a aplicação de parâmetros próprios de jogos em atividades diferentes dessa arena. Destaca-se, porém, que ultrapassa o âmbito da simples elaboração de um jogo didático, mas, concentra-se, prioritariamente, em aderir a princípios e fundamentos expressos em jogos e transpor esses elementos para as práxis pedagógicas, considerando os propósitos e desafios que permeiam os processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, é pertinente salientar que tal procedimento possibilita maior envolvimento e participação ativa dos estudantes em seu percurso formativo, exercita sua criatividade, acelera o raciocínio e motivação, tendo em vista seu caráter contagiante e lúdico. Integram suas sistemáticas: aulas roteirizadas, esquemas de pontuação, competitividade e engajamento, entre outros quesitos específicos (SCHLEMMER, 2014, p.74).

Estudo de caso (*teaching case*) - Reside em, com base em dilemas apresentados, o estudante é instigado a tomar decisões, apontar saídas e soluções para os impasses indicados. Seguindo essa linha, os alunos experienciam o pensamento reflexivo de maneira intensa, ao ponto de provar sua análise crítica e julgamento, ponderando-os sempre de acordo com as informações presentes no caso analisado para garantir a coerência, de modo a garantir o melhor caminho para sanar o problema. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 91).

Aprendizagem entre times (*Team Based Learning – TBL*) – O foco principal é a colaboração, o trabalho em equipe, enfim, a interatividade entre os participantes de um mesmo grupo visando um mesmo objetivo para alcançar um resultado comum. A

sintonia entre o time é fundamental para assegurar, entre si, a capacidade de ouvirem um ao outro, compartilhar ideias e, por fim, trabalhar em conjunto. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 75-78).

Diferentemente da metodologia de transmissão do conteúdo, implementar estratégias ativas de ensinagem possibilita transcender de uma abordagem arcaica para viabilizar uma prática que (re)nova, (re)cria, (re)inventa outras oportunidades de ousar e inovar no horizonte educacional.

Portanto, o elenco de estratégias relacionadas constitui possibilidades de dinamizar o trabalho com o texto literário, dialogando mais proximamente com o perfil dos sujeitos aprendentes contemporâneos, os quais são envolvidos com as tecnologias digitais, o que lhes confere um comportamento mais proativo, conectado com o mundo, e que implica diretamente no seu modo de aprender e se comunicar. Suas leituras são múltiplas, embora restritas ao que, efetivamente, lhe interessa ou chama atenção.

Desse modo, é preciso oferecer-lhe propostas de leituras que ampliem os conhecimentos até então construídos, alinhadas a estratégias dinâmicas e interativas na gestão da sua aprendizagem, com vistas a práticas colaborativas e integradoras, que evidenciem suas vivências, sentimentos e percepções das realidades. É nesse caminho que o presente trabalho pretende trilhar.

3 METODOLOGIA

Este tópico enseja sobre as estratégias metodológicas empreendidas na consecução desta pesquisa, cuja abordagem converge para o qualitativo. Estão contemplados neste segmento os mecanismos empregados na condução das atividades implementadas, com destaque para os sujeitos a ela vinculados, os procedimentos adotados, além de outras abrangências pertinentes a estas esferas.

3.1 ABORDAGEM

Quanto à abordagem, a pesquisa enredou pela ótica qualitativa, seguindo o entendimento de Severino (2016, p.125), uma vez que seu foco se conduziu para a exploração, descrição e o entendimento do panorama exposto. No caso específico que enuncia a presente produção, proceder e analisar práticas de leitura literária, no contexto da sala de aula, de maneira a perceber e reconhecer como essas ocorrências foram acolhidas e executadas pelos alunos, identificando de que maneira isso os afetou, de alguma forma, buscando capturar o contexto e as experiências desse fluxo.

De outra parte, justificamos a tipificação deste trabalho como característico do perfil qualitativo, por considerarmos que explora “o fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, [...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2014, p.79).

O estudo, pautado na abordagem mencionada, examina como gênero nuclear o microconto, na intenção de experienciar com os alunos, estratégias selecionadas e, com base nos encaminhamentos efetuados, estabelecer as conclusões, referenciadas na pesquisa.

3.2 NATUREZA

No que tange à sua finalidade, os estudos aqui delineados são de natureza aplicada (Fonseca, 2002, p. 35), uma vez que se concentraram em implementar, no exercício da docência e junto aos estudantes, diferentes possibilidades para otimizar a leitura dos textos literários, concebida como atividade complexa, pelo público envolvido. Identificar alternativas que se efetivassem como mudanças frente ao

panorama encontrado, no intuito de favorecer a adoção de novas configurações e aplicá-las, foram rotas trilhadas para intervir no cenário descortinado.

O arranjo descrito partiu de uma realidade escolar, vinculada ao contexto cotidiano de ofício, fixando-se em procurar melhorias para os processos, condutas e resultados trabalhados, com vistas a suscitar uma nova disposição prática, vivenciando-a com os aprendentes.

3.3 OBJETIVOS

Tendo como objeto principal de análise e estudos, as convenções utilizadas nas atividades de leitura literária realizadas no ato pedagógico, com os alunos, a pesquisa em registro é descritiva, considerando que demandou a apresentação e o exame apurado de informações e dados sobre o foco central trabalhado, fundamentado em variáveis que englobam a realidade investigada. “O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. (TRIVIÑOS, 1987).

A partir de uma seleção de textos de um gênero específico, o microconto, trabalhamos em favor da construção e aprimoramento da formação leitora dos estudantes de uma turma de 6º e 7º anos de EJA – Educação de Jovens e Adultos. Para isso, alguns procedimentos norteadores foram propostos e analisados, considerando a observação de comportamentos e entendimentos manifestados, na busca da compreensão do que o texto enuncia, numa evidente preocupação em perceber o funcionamento do processo de interpretação obtido, com vistas a captar a arquitetura do processo realizado.

3.4 PROCEDIMENTOS

No que tange aos mecanismos procedimentais, o trabalho corrente apresenta tríplice dimensão: é bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Cada uma dessas abrangências se justifica, particularmente.

Caracteriza-se como bibliográfica porque lançou mão de consultas a autores e suas publicações para fundamentar teoricamente as concepções e os diversos estudos e conhecimentos relacionados à temática. É sabido que uma bibliografia oportuna "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos,

como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente." (MANZO, 1971, p.32).

Por outro lado, também ofereceu nuances para acomodar-se no perfil documental, haja vista que envolveu a consulta e o manuseio de documentos oficiais do Estado, tais como as Orientações Curriculares, que normatizam os conteúdos, capacidades, situações de aprendizagem e avaliação do componente curricular, possibilitando a elaboração do planejamento docente e, conseqüentemente, suas sequências didáticas, a matriz de referência da disciplina de Língua Portuguesa, os resultados das avaliações realizadas pela escola, visando identificar a proficiência dos alunos e o desempenho das turmas no intuito de refinar as performances apuradas. Entre os aspectos diversificados e dispersos neste tipo de pesquisa, são indicadas algumas fontes que dela se utilizam, apresentando-se em formato de tabelas estatísticas, registros oficiais e dados específicos de instituições, relatórios etc. (FONSECA, 2002, p.32).

Por último, define-se caracteristicamente como pesquisa-ação pelo envolvimento do pesquisador na realidade estudada. Tal ocorrência se efetivou através da inserção, aplicação e pela participação com os alunos, na vivência das atividades implementadas, além do que concerne às proposições do trabalho com a leitura e os textos literários que foram utilizados, visando ativar um olhar mais particularizante para as diversas possibilidades que o texto propicia, tanto no que se refere aos aspectos estéticos, como também temático, semântico, linguístico, ético e outros vieses relacionados. Este movimento fica explícito, segundo observado:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. [...] O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. (FONSECA, 2002, p.34).

Assim, o caráter empírico e pragmático do que acontece no âmbito da sala de aula, no convívio entre professor e alunos, com vistas à descoberta e aplicação de configurações que colaborem para a compreensão, otimização e melhor desenvoltura com os textos literários é o aspecto que autentica esse arranjo, no que tange a este estudo, dentro dessa disposição.

3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa teve como campo de atuação a cidade de Rio Branco-Acre, especificamente a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Terezinha Miguéis, inaugurada em julho de 2009, localizada na rua Nossa Senhora da Conceição, nº 87, no 2º Distrito da capital – bairro Quinze. A referida unidade educacional atende 814 alunos, distribuídos nos 3 turnos. Dispõe de 8 salas de aula, com uma estrutura que envolve laboratório de informática, sala de professores e planejamento, ginásio poliesportivo, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especial - AEE, cantina e refeitório. No 1º e 2º turnos, ou seja, pela manhã e à tarde, oferta o Ensino Fundamental Anos Finais, isto é, do 6º ao 9º anos, no âmbito regular. À noite, oferece para as comunidades em seu entorno, turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos em todas as etapas: anos iniciais, finais e médio. Os bairros e regiões assistidos pela escola abrangem as seguintes localidades: Quinze, Taquari, Triângulo velho, Triângulo novo, Cidade Nova, Comara e outros adjacentes.

A nossa escolha de atuação na referida escola para a execução da proposta de intervenção se concretizou pela necessidade de inserção no 3º turno, haja vista que, pela manhã e à tarde, não havia disponibilidade para lotação de professor de Língua Portuguesa, naquela unidade educacional. Assim, a única opção possível foi nossa vinculação a partir da oferta encontrada, ou seja, o ensino noturno que, no caso, ocorreu dentro da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, que se configura na maior prevalência de oferta no 3º turno, nas escolas públicas da rede estadual.

Assim, o nosso trabalho foi realizado no 2º semestre de 2019, na turma correspondente à etapa relativa ao módulo I do Ensino Fundamental II da EJA, equivalente ao 6º e 7º anos das classes regulares. A sala registrava um total de 24 alunos matriculados, sendo que, na realidade, somente 18 frequentavam as aulas e, mesmo assim em formato descontínuo: a cada dia da semana, um número deles comparecia, muito raramente conseguimos reunir presentes todos os que representavam aquela classe. Em geral, apenas nos dias das provas é que a frequência era mais próxima do número de matrículas registradas na caderneta.

A composição dos alunos integrantes da turma mesclava jovens e adultos, com idades que variavam entre 15 a 60 anos, bastante heterogênea nesse aspecto. Eles representam trabalhadores de frentes formais e informais, em que muitos são chefes de família, pais e mães que percebem e consideram a importância de uma formação

básica, através da contribuição que escola pública lhes oportuniza. No tocante a isso, não tratamos exclusivamente do enfoque referente à faixa etária, mas da questão cultural, econômica, socioemocional, refletidas nessa conjuntura.

A proposta de intervenção se efetivou, portanto, no turno da noite, com um grupo focal bem específico: a turma do Módulo 1 da EJA, da etapa de ensino fundamental anos finais, cujas disciplinas que integram a Matriz Curricular desse bloco são compostas por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

A organização das aulas desenvolvidas se consumou por meio de sequências didáticas, concretizadas por uma série de atividades articuladas, envolvendo leituras de textos literários, delimitados em torno do gênero microconto para, em seguida, implementar a interação dos leitores participantes, articulando desde suas impressões iniciais, baseadas em seus conhecimentos prévios, até a percepção e vinculação a contextos de fruição e/ou da realidade, de acordo com os múltiplos significados evocados no texto lido/trabalhado.

Posterior a essa ação, ao final de todas as etapas planejadas e empreendidas com os estudantes, o conjunto da produção efetuada por eles, a partir do gênero em estudo, o microconto, foi publicado na página da escola, na rede social Facebook, visando mostrar ao público de seguidores e comunidade escolar, o produto dos estudos e conhecimentos construídos pelos alunos da turma, submetendo-os aos comentários dos internautas, buscando interagir com eles e, até mesmo, conhecer suas interpretações em relação aos textos compartilhados, observando ainda a análise efetuada pelo leitor, a pertinência de suas compreensões, atentando também para o entendimento do caminho percorrido por ele até alcançar a sua conclusão, caso manifestasse em seus comentários esses aspectos, de modo a sinalizar as competências leitoras acionadas na construção do entendimento da mensagem, o que é possibilitado através da leitura empreendida e concomitante aos processos constituídos no aprimoramento de seu universo cognitivo, afetivo, social e cultural.

A utilização de micronarrativas como fundamento para ativar no leitor a fruição pela leitura busca propiciar maior aproximação entre esses dois núcleos, texto e leitor, ampliando a prática dessa atividade essencial, ao mesmo tempo em que promove o letramento e o contato mais estreito com o texto literário.

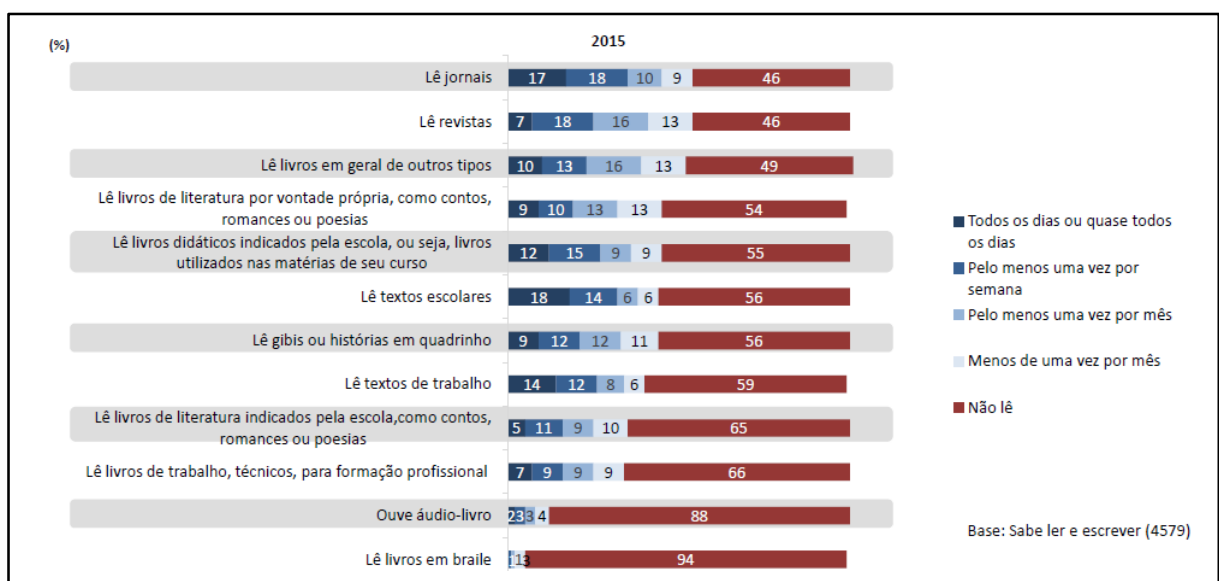
4 PROPOSTA APLICADA

Nesta etapa, evidenciamos a proposta de intervenção realizada. As proposições projetadas e executadas na turma do módulo 1 da EJA, no componente Língua Portuguesa, tiveram a atribuição precípua de desenvolver ou aguçar a competência leitora dos estudantes, direcionando o olhar de cada um para a compreensão do texto, articulando a percepção do significado nele apreendido com os contextos da realidade em que estão situados ou nas representações próprias das relações vivenciadas, estabelecidas socialmente. Foram utilizadas configurações de um gênero em particular, o microconto, o qual desencadeou o emprego de diferentes estratégias de leitura, focadas em movimentos interativos, de acordo com as enunciações formuladas.

4.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A leitura literária em sala de aula, via de regra, é concebida como uma tarefa cansativa, pelo aluno. Pesquisa do Instituto Pró-Livro, realizada em 2015, constatou que 54% dos alfabetizados não leem livros dessa categoria. Além disso, mesmo os que são exigência escolar 65% não leem. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 28).

Figura 1 – Frequência de leitura por tipo de material



Fonte: Instituto Pró-livro, 2016, p.28

De outra parte, nos deparamos com a concorrência de uma trilha conduzida pelos avanços tecnológicos, que consomem a atenção de crianças, jovens e adultos, atraídos pelos recursos visuais, sonoros, enfim os aparatos multimidiáticos de aparelhos e dispositivos modernos e, para além dessa realidade, própria de uma parcela de alunos, soma-se ainda a velocidade das mensagens e notícias transmitidas, acrescidas também das inúmeras ferramentas, encontradas na internet, que se renovam e se multiplicam de maneira frenética, a cada momento.

Ademais, algo que sempre esteve e continuará presente no radar da Literatura é sua capacidade de expressar, metafórica, imaginária ou fidedignamente, as vastas dimensões que permeiam a existência humana, bem como os seus pensamentos, desejos, emoções, experiências, entre outras alternativas que integram as formas, complexas ou simples, de representação literária da vida, do mundo, das coisas e das pessoas.

Nesta essência, desenvolvemos módulos didáticos, que abrangem procedimentos e atividades, fundamentadas em um modelo concebido e denominado por Lopes-Rossi (2013, p.223-245), em que se explicita uma série de atividades, envolvendo 3 etapas, assim estabelecidas: módulo 1 – leitura; módulo 2 – produção e escrita; módulo 3 – divulgação do que foi elaborado.

Através de um contínuo de práticas e proposições, em que se adota diferentes estratégias metodológicas para imergir os alunos na leitura de textos do gênero microconto, definido para este trabalho, pretendemos desenvolver a fruição literária na turma trabalhada, em conformidade com os módulos didáticos mencionados, partindo de um *corpus* significativo, selecionado dentre publicações do escritor Carlos Seabra, juntamente com algumas produções de um elenco diverso de outros autores, os quais foram lidos e analisados, visando encontrar reflexos que evidenciassem a perspectiva barthesiana, buscando perceber o contexto simbólico presente na obra literária e sua articulação com as vivências humanas, com o universo e implicações que rodeiam-nas, afinal “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações” (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 16).

Revestir-se do conteúdo que integra essa modalidade linguística literária é mergulhar em “uma prática frutuosa, da qual o sujeito sai transformado” (JOUVE, 2002, p. 137-138). Desta forma, é intento dessa pesquisa deixar uma marca em seu leitor, a de que a literatura “se apresenta como um conhecimento ficcional que interfere

no saber, e que fundamenta, pelo tratamento da linguagem, outros discursos sobre o mundo”. (ISER, 1990, p. 65).

4.2 OS MÓDULOS DIDÁTICOS

4.2.1 Módulo Leitura

Segundo Lopes-Rossi (2013, p. 239), este primeiro módulo, de leitura, corresponde ao conhecimento do gênero e apropriação de seus aspectos sociocomunicativos e composicionais, organização retórica e estilo. Desenvolvemos, em nossa aplicação, um roteiro de trabalho com base nas partes indicadas, como segue.

Etapa inicial – Conversando é que se entende

Objetivo: identificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao assunto que introduz a abordagem preliminar: a leitura no seu cotidiano.

Etapa 1 - Leitura e conhecimento

No contato inicialmente planejado, trabalhamos com a intenção de procurarmos identificar a compreensão da turma acerca da leitura. Para isso, elegemos como instrumento dessa investigação, um questionário, por meio do qual buscamos obter uma noção mais detalhada sobre o que os estudantes tinham em mente quanto ao universo da leitura. A utilização de perguntas, como recurso pedagógico para identificar os conhecimentos que pairavam no acervo prévio de cada um, teve como principal propósito dimensionar essa compreensão. Optamos por esse suporte pela facilidade em sua formulação e por ser um mecanismo de simples e rápida resolução, haja vista sua popularidade entre os dispositivos adotados nos procedimentos avaliativos de muitos professores, em diferentes componentes.

No caso particular dessa proposição, objetivamos proceder uma ressignificação, na medida em que tal atividade retomava o que já havia sido trabalhado no desenvolvimento da formação dos alunos, ao longo de diversas etapas de seus estudos, relativamente a esse assunto.

Essa estratégia em que elementos de escolha são acionados, a partir da oferta de algumas opções de respostas, se alinha ao perfil dos estudantes, no sentido de que permite abreviar o tempo da resolução requerida, uma vez que as questões já trazem alternativas prontas, que atendem os perfis envolvidos.

A escolha em adotar o questionário foi uma alternativa de adaptação para a referida turma, uma vez que o planejamento inicialmente projetado, consistia em baixar um aplicativo em formato de *Quiz*, que seria respondido pelo celular de cada aluno. Todavia, como eles não dispunham de internet para efetivar esse procedimento na referida configuração, é que foi empregada essa outra saída, de modo que, não descartássemos a tarefa que, outrora, denominavam como modelo de perguntas e respostas. Como frisado antes, a intenção que nos impeliu a esta prática foi, em primeira mão, sondar qual era o conhecimento do referido tema por parte da turma.

A resposta obtida desse questionamento, de pronto, trouxe-nos os insumos para seguir adiante.

Em seguida, distribuímos para cada aluno uma folha de papel A4, com algumas perguntas sobre leitura, para que pudéssemos detectar o seu entendimento e proximidade vivencial com essa importante ferramenta da vida, que corresponde à leitura. As questões vinham acompanhadas de alternativas para que cada um marcasse aquela que melhor atendia a sua condição. Em alguns casos, no entanto, foi disponibilizado espaço para o registro escrito da resposta. Abaixo, as indagações que integraram a atividade:

1. Você gosta de ler?

() Sim () Não

2. O que lê com mais frequência?

() Livros ou textos didáticos, utilizados nas matérias da escola.

() Livros ou textos do trabalho, para aperfeiçoar a formação profissional.

() Publicações das Redes Sociais.

() Revistas, jornais, histórias em quadrinhos, leituras de entretenimento.

() Outros. _____

3. O que influencia a escolha de sua leitura?

() Dicas de professores ou outras pessoas.

- () Tema ou assunto abordado no material.
- () Título do livro ou da publicação, suporte, autor, capa.
- () Outros. _____

4. Sua leitura é mais constante em que tipo de formato e instrumento?

- () Impresso
 - () Digital
- } **Formato**

Instrumento:

- () TV
- () Celular
- () Computador
- () Outro. _____

5. O que mais motiva sua atenção para ler?

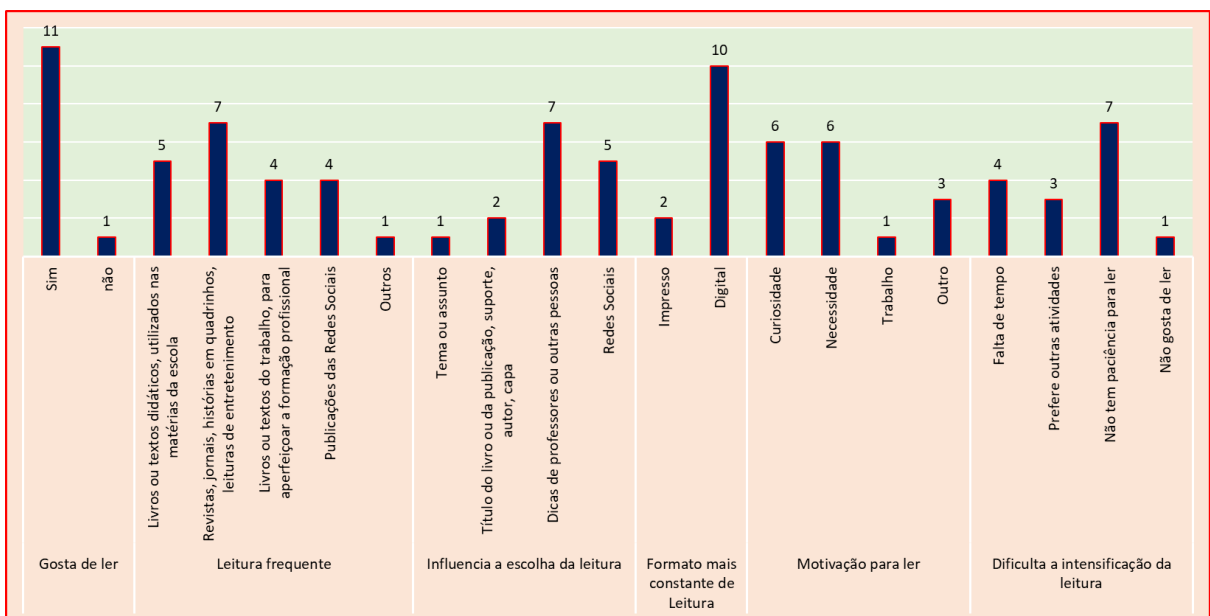
- () Curiosidade
- () Necessidade
- () Trabalho
- () Outro.

6. O que dificulta uma maior intensificação em suas leituras?

- () Falta de tempo
- () Prefere outras atividades
- () Não tem paciência para ler
- () Não gosta de ler
- () Outro.

A turma preencheu as questões e, logo após, conversamos um pouco sobre as respostas dadas pelos alunos. Abaixo, uma síntese com os dados tabulados:

Figura 2 – Questionário de Sondagem sobre Leitura



Fonte: a própria autora

De acordo com o que ficou demonstrado pelas respostas dos alunos, a maioria da turma tem desenvolvido o gosto pela leitura, todavia, a predominância em torno do que leem está focada no entretenimento. De outra parte, professores e redes sociais figuram como os principais influenciadores das escolhas efetuadas por eles, nas quais os textos digitais se destacam como o formato mais utilizado. No quesito “motivação”, observou-se um empate técnico entre curiosidade e necessidade, como os fatores que desencadeiam suas leituras. Por último, como entrave para a otimização da prática leitora ficou apontado, nas respostas assinaladas, que a falta de paciência em dedicar-se a essa tarefa, seguida da falta de tempo são os fatores de maior incidência.

Assim, a investigação realizada possibilitou traçar um perfil da turma, em relação ao seu ponto de afinidade e conexão com a leitura, procurando esboçar um contorno de seu estado, frente a esse quesito. Ao que ficou atestado para nós, mediante o exercício efetuado, é que o coletivo constituído pelos alunos aludidos, não apresenta uma rotina constante de leitores, muito embora eles não se apercebam dessa forma, pelo contrário, segundo suas manifestações registradas durante a enquete, posicionam-se como leitores. Os números explicitados no gráfico, aparentemente, ressaltam essa ideia.

Mesmo assim, aderir a esse procedimento permitiu proceder uma análise qualitativa e também quantitativa, em relação aos conceitos assimilados pelos alunos nos tópicos apresentados.

Etapa 1. 1 – Leitura: sim e não

Ciente da condição da turma, mediante a consulta realizada, passamos para uma outra atividade. Foram fixadas no quadro 2 tarjetas, uma ao lado da outra, com as seguintes expressões:

Leitura é...

Leitura não é...

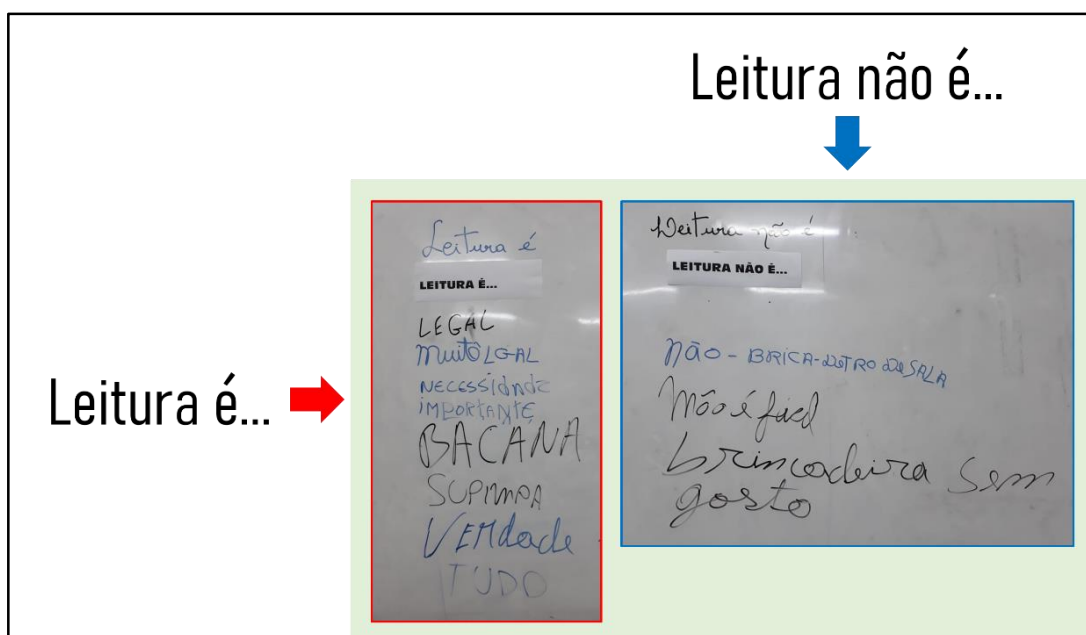
Foi solicitado que, voluntariamente, os alunos viessem à frente e completassem uma ou outra sentença, ou até mesmo ambas, caso quisessem. Alguns levantaram, foram ao quadro e escreveram, em uma palavra ou expressão, o que tinham em mente para explicitar os dois enunciados.

Esta nova incumbência procurou explorar o modelo de aprendizagem identificado como “*Brainstorming*”, que constitui outro método ativo de aprendizagem, no qual, a partir de uma chuva de ideias, os alunos devem assinalar seu entendimento

e percepção acerca de uma palavra ou expressão apresentadas. A mobilidade requerida e a apresentação de diferentes noções, segundo o conhecimento de cada um, correspondeu ao que havia sido postulado.

Abaixo, conforme pode ser constatado nas imagens fotografadas durante a aula, as respostas registradas pelos estudantes, de modo geral, refletem clichês e máximas, sem intensidade ou aprofundamento. Todavia, atendeu o propósito que a atividade projetou, isto é, explorar a concepção vigente no ideário da classe.

Figura 3 – leitura é; leitura não é



Fonte: a própria autora

O que se depreendeu, portanto, é que, por parte dos alunos, não havia maturidade e um conhecimento mais consistente sobre a matéria levada ao debate, os seus apontamentos, expressos no quadro, indicaram, implicitamente, essa constatação.

Dando prosseguimento, refletimos juntos em relação à importância da leitura e da escrita no âmbito do dia-a-dia, bem como na consecução de seus projetos pessoais e profissionais. Os alunos receberam o fragmento de um texto de Vincent Jouve (2002, p. 15-23), especificamente o capítulo que trata dessa abordagem, para aprofundar com maior fundamentação e clareza, elementos importantes envolvidos nesse processo. Fizemos uma leitura compartilhada, em que a cada parágrafo lido eram feitos comentários e explicações sobre o teor ali mencionado.

Em seguida, chamamos a atenção para o que foi mencionado em estudos anteriores, em que se ressaltou acerca da importância da leitura. Agora, em um exame mais apurado, enfatizamos que a leitura “é uma experiência de partilhamento [...] de encontro com a alteridade, onde [...] se dá a legítima afirmação do eu. (ANTUNES, 2009, p. 195).

Depois, destacamos que existem diversas formas de leitura, em voz alta, silenciosa, coletiva, compartilhada ou colaborativa etc. Enfatizamos que, quando alguém lê, comumente, está atendendo a uma demanda pública, social, ou particular, conduzida por um propósito estabelecido: ler para conhecer, se informar, ampliar os conhecimentos construídos, refutar (algo ou alguém), entreter-se, divertir-se, estudar, entre outras tantas possibilidades.

Após essa observação, sistematizamos a fala efetuada com um registro de Rubem Alves (2008, p.61), em que destaca:

[...] de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida afora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: “No princípio está a Palavra...” É pela palavra que se entra no mundo humano. (ALVES, 2008, p. 61).

Assim, frente a todas essas considerações, podemos reafirmar que ler é imergir na palavra, utilizando-a como ferramenta para a produção de significados e entendimentos, a partir do que é lido, partilhado, visto, discutido. Afinal, a leitura transcende a prática de ressignificação ou decodificação do que está meramente escrito.

Etapa 2 – Texto e propósito

Após essas ponderações, foram distribuídos diferentes textos pela sala, a fim de que, em dupla, fossem lidos, analisados e, após realizarem esses procedimentos, os alunos indicassem a finalidade envolvida em cada leitura efetuada.

Texto 1 – Bula de remédio

Texto 2 – Receita de bolo

Texto 3 – Notícia de jornal

Texto 4 – Folder de uma empresa prestadora de serviço

Texto 5 – Convite de casamento

Texto 6 – Nota Fiscal de serviço

Texto 7 – Receituário Médico.

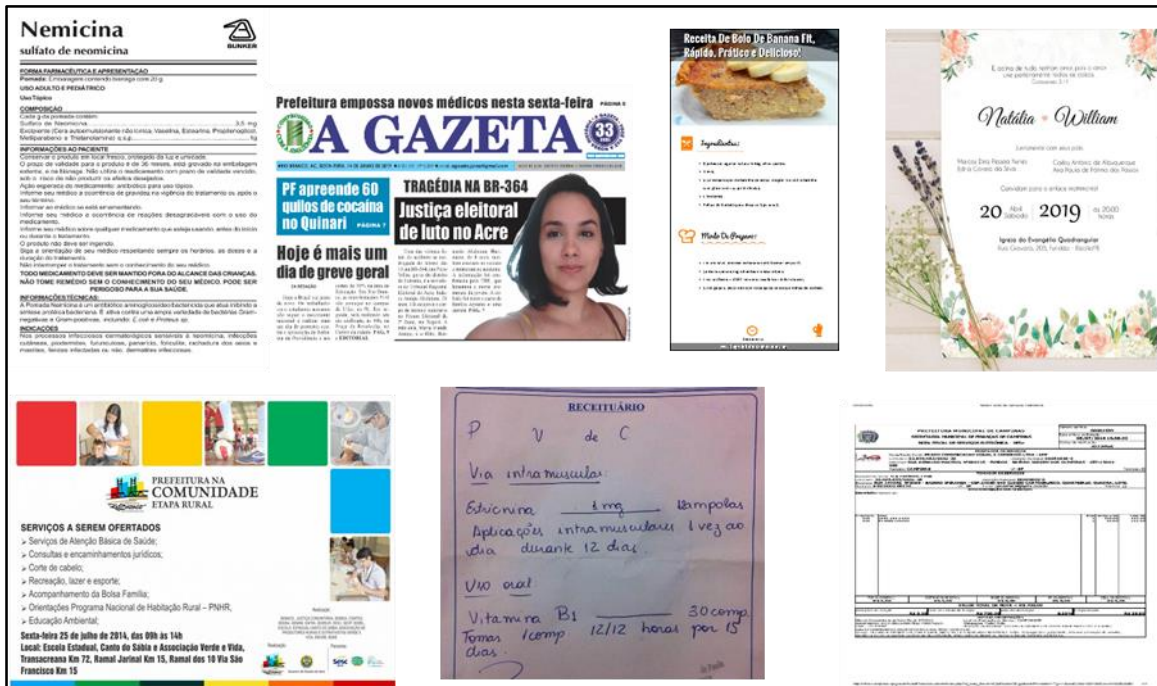
O exercício realizado obteve a adesão de todos e o êxito esperado, alcançando a expectativa traçada, visto que seu pressuposto essencial era oportunizar a percepção da turma, em um trabalho colaborativo, para a compreensão que todo texto desempenha uma intenção comunicativa. Cada um deles existe para atender uma prática ou demanda social que, por sua vez, explicita um contexto situacional envolto e apresenta uma estrutura e formato que o distingue.

Chamamos a atenção para a forma da bula de remédio, suas seções específicas e linguagem científica. Da receita de bolo, destacamos sua forma de organização, distribuída em partes diferentes, cada uma evidenciando uma etapa da produção. Em relação à notícia de jornal, o discurso narrativo, mesclado com descrições e a forma de organização do texto, sobressaíam. O folder fazia propaganda do serviço oferecido por uma empresa Governamental à comunidade de usuários de seu sistema. As imagens, as palavras e as mensagens informativas ressaltavam o conteúdo compartilhado. No convite de casamento, a identificação dos nubentes, o nome dos pais de cada um, a chamada com o local da cerimônia, dia e horário, particularizava o documento. A Nota Fiscal de serviço também dava ênfase à empresa, à discriminação do serviço prestado, valor, enfim, destacava aspectos muito diretos envolvidos. Por último, o receituário médico listava os remédios prescritos pelo profissional especialista para o seu paciente, bem como o modo de tomar a medicação e o período definido para o tratamento.

Assim, a participação dos alunos nesta atividade de aprendizagem entre times (*Team Based Learning*) resultou em um momento bastante dinâmico, interativo, em que as duplas se comunicaram e compartilharam suas observações acerca dos textos recebidos, de maneira que os momentos vivenciados se traduziram em valiosos e satisfatórios para o fim a que foi proposto, com a presença de muita sintonia e escuta, entre todos os participantes da ação, que se comportaram com respeito e mútua

correspondência no que foi desenvolvido. Ficamos nos sentindo gratificados, contemplados com a conduta e o desempenho exibidos pelos alunos neste dia.

Figura 4 – Gêneros diversos e função social



Fonte: a própria autora

Sequenciando, retomamos a conversa em torno dos diferentes textos que circulam socialmente. Foram recuperados os textos anteriormente distribuídos e, dando prosseguimento, foi perguntado se já ouviram falar de microconto. Diante das respostas de que não lembravam desse tipo de texto, foi efetuada a escrita no quadro da referida palavra, de modo que pudessem visualizar o nome do gênero sobre o qual nos deteríamos, com maiores detalhamentos posteriores.

Novo questionamento foi feito aos alunos: se consideravam que aquela palavra era formada por um só termo ou se eles percebiam algum tipo de composição, em sua estruturação?

Esta nova sondagem revelou, a partir das respostas observadas, que eles reconheciam a justaposição de dois vocábulos: **micro** e **conto**, formando um outro termo ou palavra. Indagados agora sobre o que é um microconto, relacionaram, a partir da composição da palavra, a um conto muito pequeno. Explicitadas essas ponderações em torno desse gênero textual, inquiriu-se ainda acerca de quem, entre os alunos, já havia feito a leitura de um microconto. Nenhum deles se manifestou

acerca de lembrar de haver lido, anteriormente, algo com essa configuração e nomenclatura mencionada.

A partir dessa abertura, foi explicado que o microconto representa uma maneira sintética de historiar, para a qual alguns atribuem uma média de até 50 palavras, como forma de parametrizar um quantitativo de palavras para sua composição. Ressaltamos, contudo, que não há uma forma fechada, neste sentido. É certo, porém, que se trata de uma modalidade de produção constituída de uma brevíssima construção narrativa, segundo a perspectiva de Lagmanovitch (2006).

O microconto evidencia um pouco da característica da geração atual, mergulhada no imediatismo, na aceleração do tempo e nas inovações tecnológicas e midiáticas, que permitem a comunicação em tempo real e a criação da realidade virtual, instaurando novas formas de relacionamentos e expressividades, inclusive nas produções literárias.

Os comportamentos e movimentos desencadeados pelo modelo de sociedade que temos, na atualidade, desenvolveram nos leitores e interlocutores contemporâneos o anseio por produções equivalentes a suas demandas e fluxos: céleres, breves e instantâneos. Nestes quesitos, o microconto se adéqua convenientemente.

Etapa 3 – O microconto: lendo para aprofundar

Após explanar sobre esses pontos, que procuram retratar com simplicidade e clareza o que representa o microconto, foi entregue a cópia de um texto desse gênero para cada aluno. A recomendação foi que cada um:

- Fizesse a leitura do texto recebido;
- Verificasse se outro colega está com o mesmo texto, na sala. Caso encontre alguém com o mesmo que o seu, solicitamos que se juntassem e procurassem identificar o sentido traçado no microconto lido;
- Sugerimos que conversassem com seus pares, para confirmar se tinham o mesmo entendimento da mensagem do texto;
- Destacassem: personagem, fato narrado (narratividade), ambiente e tempo.
- Indicassem a palavra ou o jogo de palavras que contribuem para a construção do(s) sentido(s) do texto;

E, por último, que fizessem uma socialização com a turma, etapa por etapa realizada, desde a leitura até a identificação dos componentes da narrativa, apresentação das palavras-chave, para que todos os textos trabalhados fossem conhecidos pela turma.

Para conferir maior consistência a esse exercício, foi lembrado que já havíamos estudado, no bimestre anterior, sobre o conto e seus elementos, ocasião em que, inclusive, foram efetuadas algumas leituras e análises de contos de importantes autores brasileiros da nossa Literatura.

Para essa nova atividade proposta foram selecionados cinco microcontos, de diferentes escritores:

Texto 1 - Buzina

Aqueles dois olhos luminosos, destacados na noite, avançavam em sua direção. Quando o alcançaram, uma buzina foi a última coisa que ouviu.

(Carlos Seabra)

Texto 2 -

Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás. (Cíntia Moscovich)

Texto 3 -

Fui me confessar ao mar. O que ele disse? Nada.

(Lygia Fagundes Telles)

Texto 4 -

Vende-se sapatos de bebê, sem uso.

(Ernest Hemingway)

Texto 5 -

Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida.

(Bibiana Silveira Da Pieve)

Etapa 4 – Socialização da atividade realizada

A tarefa solicitada foi extensa, mas o foco principal voltava-se para assegurar um contato inicial de todos com o microconto, oportunizando a observação de sua estrutura literária compacta, bem como a percepção de sua essência narrativa.

Foi combinado um tempo de trinta minutos, para que os alunos procedessem a consecução das atividades definidas. Como era peculiar à turma, no referido dia, não tivemos uma frequência expressiva, assim, foi possível apenas formar duplas para a execução da tarefa.

Uma a uma, cada dupla foi preparando a sua socialização para os presentes. Inicialmente, leram o microconto recebido, analisaram a narrativa do texto; debateram entre si para determinarem, em mútua concordância, o sentido construído pelo texto. Depois, apontaram personagem, fato narrado, ambiente e tempo; em seguida, informaram a palavra ou as palavras que consideravam retratar com mais ênfase o(s) sentido(s) do texto. Recomendamos que a socialização ocorresse de forma oral, com exceção da palavra ou palavras-chave, que deveriam ser marcadas e mostradas a todos, no momento da exposição à turma.

Esta sequência, na configuração relatada, foi proposta e desenvolvida com os alunos, objetivando um contato inicial deles com o microconto, mas ao mesmo tempo também consistiu em uma outra oportunidade para desenvolver o método ativo identificado como aprendizagem entre times, já executado em vivência passada, mas revisitada novamente por atender, em seu formato, o padrão adequado para o planejamento elaborado.

Foi um momento importante para que fosse detectado se havia conhecimento prévio da parte de cada um, relativamente ao conteúdo que estava pretensamente definido para ser trabalhado com eles, no referido gênero.

Pela devolutiva das apresentações, durante a socialização das duplas, constatou-se que houve clareza acerca da percepção relativa às características precípuas de brevidade e concisão, que o microconto encerra. Além disso, a identificação dos componentes da narrativa, presentes nos textos lidos também foi assimilada pela turma, consoante as explicações feitas ficaram perceptíveis essas constatações.

Em relação à indicação da(s) palavras-chave(s), que remetem à ideia do sentido produzido pela narrativa, os alunos demonstraram dificuldade em precisar

qual ou quais as mais relevantes para expressar essa noção, conforme estabelecido no conteúdo do texto. De acordo com as marcações efetuadas, percebemos certa insegurança e confusão, segundo mostravam as respostas demarcadas nos registros por eles apresentados.

Também foi observado que a interpretação atribuída pelas duplas, não foi bem construída, visto que, a maioria, se deteve, com mais realce, ao que constava no teor explícito do texto, optando por um relato bem literal, seguindo, pontualmente, o que constava na escrita e sequência do microconto.

As ilustrações abaixo evidenciam as marcações feitas pelas duplas, quanto às palavras que, na compreensão deles, constroem o sentido dos textos.

Figura 5 – Microcontos distribuídos e palavras-chave identificadas

1. Buzina
Aqueles **dois olhos luminosos**, destacados na noite, **avançavam** em **sua direção**. Quando o **alcançaram**, uma **buzina** foi a **última coisa que ouviu**.
a (Carlos Seabra)

Texto 2 -
Uma **vida inteira** **pela frente**. O **tiro** veio **por trás**. (Cintia Moscovich)
b

Texto 3 -
Fui me **confessar** ao **mar**. O que ele **disse**? **Nada**.
c (Lygia Fagundes Telles)

4. Vende-se: sapatos de bebê, sem uso.
d (Ernest Hemingway)

5. "Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida"
e (Bibiana Silveira Da Pieve)

Fonte: a própria autora

Outra constatação identificada foi que a maioria das duplas destacou quase todas as palavras do texto recebido, comprovando que consideravam praticamente todo o conteúdo como determinante para a construção do sentido do texto.

Estes registros combinaram com a apresentação deles, referente ao entendimento que tiveram da narrativa. Nossa percepção é que a decifração exposta foi muito literal, não atentando para os implícitos e subentendidos, característicos das produções desse gênero.

Para exemplificar, mencionaremos o que foi explicado pela dupla que recebeu o texto 1, Buzina, do escritor Carlos Seabra. Os alunos declararam que a narrativa se referia a uma pessoa, que seguia em uma estrada, à noite, e que foi alcançada por uma buzina. E que esse barulho foi a última coisa que ouviu.

Diante disso, no caso do texto 1, convidamos a dupla e os demais colegas da sala para analisarmos juntos cada segmento do referido microconto.

- No primeiro trecho, qual ou quais as palavras mais importantes? Eles responderam que eram “olhos” e “luminosos”. Seguimos adiante:

- E no 2º período? E no seguinte? E no próximo? Até que todo o texto fosse contemplado.

Depois, indagamos sobre o que poderia ser os “dois olhos luminosos”. Várias possibilidades foram mencionadas: uma pessoa, um carro, duas motos, os faróis de um veículo etc. Mediante as suposições que foram surgindo, expressas nas respostas dadas, o entendimento deles foi se modelando, aparecendo. Continuamos instigando:

- Por que vocês acham que os dois olhos luminosos estavam “destacados na noite”?

Eles arriscavam:

- Porque estava escuro, não havia luz, era um ambiente sem claridade.
- E quando diz que “avançavam em sua direção”, o que estava acontecendo?

A turma indicava outras hipóteses:

- Estava chegando perto da pessoa, se aproximava do alvo, tomava a dianteira.
- E o próximo trecho, “quando o alcançaram”, o que isso quer dizer?

Eles respondiam:

- Agora ferrou, lascou-se, o bicho pegou...

Por último, perguntamos:

- “Uma buzina foi a última coisa que ouviu”, e agora, o que aconteceu?

Várias respostas surgiram:

- Chegou no lugar que vinha tentando alcançar. Morreu, desmaiou, foi atropelado.

Assim, conseguimos situá-los na sequência e ocorrências que o microconto, lido pela dupla 1, sinalizava.

Desta forma, aconteceu a vivência retratada. Foi este o formato como conduzimos a primeira intervenção junto à turma, no tocante a promover o entendimento do texto lido. Comunicamos que, nas aulas posteriores, retomariamos os outros textos. Os alunos ficaram frenéticos.

A tarefa realizada serviu como atividade preliminar para que pudéssemos introduzir os fundamentos que abrangem o gênero microconto, os quais seriam mais detalhadamente expostos à classe, em aulas subsequentes, a serem realizadas.

Etapa 5 – Noções formais, estruturais e composicionais do gênero

Acentuamos que somente após todos os grupos terem expostos suas atividades, relativas ao microconto designado a cada um, é que adentramos com uma intervenção dialogada na turma, com o objetivo de procurar despertá-la, por meio de questionamentos e provocações dirigidas aos grupos, para a percepção e o entendimento amadurecido das leituras, a fim de que pudessem reconhecer os implícitos que, via de regra, distinguem esse gênero textual.

Nesta acepção, na aula seguinte, prosseguimos, desafiando a turma para um alinhamento da interpretação mais aproximada daquilo que os microcontos entregues, lidos e apresentados na aula anterior, sinalizavam. Recomeçamos a partir do texto 2, retomando as palavras-chave das duas partes que integram a referida composição.

Os dois alunos que haviam analisado o texto indicaram as palavras: vida – pela frente – tiro – por trás, como sendo as que condensavam o sentido retratado. A lógica adotada destaca uma sequência que alterna um termo e uma expressão, repetindo essa mesma disposição nos dois fragmentos que compõem o texto. Assim, chamamos a atenção para um jogo de contrários, velado, todavia, presente nessa seleção: a vida, que supostamente teria um futuro à frente, mas que é encerrada por um tiro, recebido por trás. A citada explicação constitui uma percepção pertinente, que a própria ordenação dos vocábulos, empregados na composição do texto constroem para a formulação do sentido produzido. Outra perspectiva factível é a de que uma vida vai em consequência de um tiro que vem.

Sobre o texto 3, na resposta relacionada aos termos que demarcavam a síntese da mensagem comunicada, a dupla que atuou com ele, assinalou: confessar – mar –

disse – nada. Explicitando mais detidamente, assinalamos que apenas 3 dessas palavras (confessar – mar – nada) traduzem o que seria a compreensão global referenciada. Delas, o vocábulo “nada”, no final do texto, é o que congrega em torno de si a maior carga de significação que o texto perfaz, uma vez que encobre, no contexto, uma certa imprecisão, visto que opera um duplo sentido: tanto remete ao ato de “nadar”, como pode fazer referência a “coisa alguma”, “ficar calado”, deixando na indefinição, no vácuo, sem resposta.

Explicando o texto seguinte: “vendem-se sapatos de bebê, sem uso”, de Ernest Hemingway, os destaques indicados pelos alunos excluem apenas o verbo flexionado, no início. Todo o restante é identificado como palavras-chave na consolidação significativa do texto. Todavia, o verbo é fundamental para exprimir a ação que se efetiva com o que é declarado do sujeito (sapatos). Os complementos deste, por sua vez “de bebê” e “sem uso” também são essenciais para atribuir o sentido final, que fica sugestionado na mensagem: ausência, luto, morte, vazio, perdido.

Finalmente, o texto 5, com extensão compatível ao primeiro apresentado, exhibe uma estrutura de narrativa mais comum, adotando, no entanto, um tom metafórico, na linguagem utilizada. Os termos grifados pela dupla foram vários, contrariando a recomendação de primar pela síntese. Assim, poderíamos reduzir o campo lexical e nos concentrarmos em: dentista – marido – achada – anoitecida. Entendemos que estas quatro palavras condensam os sentidos básicos estabelecidos no texto. Aqui a predominância são as representações metonímicas e metafóricas, utilizadas para caracterizar as ações e os predicativos mencionados, construindo um tom poético à tragédia relatada, que é o núcleo do microconto lido.

A etapa seguinte consistiu em fornecer através de fundamentos teóricos, embasamentos sobre o citado gênero, de modo que pudessem absorver, com mais propriedade e parâmetros elementares, as características e noções basilares, que o integram e norteiam.

A primeira ênfase, como não poderia deixar de ser, concentrou-se em torno da concisão e brevidade da linguagem utilizada. Essa perspectiva define, sumariamente, a propriedade que irrompe com mais relevo nessa forma de produção.

O segundo aspecto que demarcamos para maior elucidação acerca do microconto, diz respeito à narratividade. Por que dizemos que esta é uma característica do presente gênero? A resposta está no fato de que há, mesmo que mínima, uma sequência em que uma ação é desencadeada (pode acontecer de ser

mais), destaca-se personagem (ou personagens), tempo/espço, narrador, enfim, os elementos formais que integram uma narrativa.

Em meio a esse conjunto, a maneira de narrar instaura a condução discursiva do texto, resultando, muitas vezes, no envolvimento do próprio leitor, na construção do processo de significação evocado. No microconto é recorrente a frequência desse mecanismo.

Enfoques ainda como a totalidade, que diz respeito a que o texto deve ser um todo significativo, e não somente um fragmento retirado de um suporte mais extenso; os implícitos, subentendidos/inferidos no texto; a ausência de descrição e, por último, a referenciação dada ao cotidiano, à realidade, são pontos relevantes que configuram o gênero em estudo.

Etapa 6 – Análise genológica dos textos

Após fornecer um aparato teórico sobre o microconto, inclusive com a distribuição de material impresso com uma síntese dos pontos principais relativos ao gênero, solicitamos que cada grupo retomasse o texto recebido anteriormente, para procedermos, coletivamente, um novo estudo de seu conteúdo, agora voltado para outros aspectos, envolvendo o seu estatuto genológico.

Primeiro, providenciamos cópia de todos os textos para cada aluno. Comunicamos que agora a atividade seria proceder a análise em torno do eixo temático presente. Recompomos as duplas, garantindo que ninguém ficasse com o mesmo texto trabalhado antes. Adotamos a metodologia de rotação por estações, no modelo em que, embora todos os grupos conduzissem um texto diferente, todavia, a mesma premissa gerenciava todos, por meio do mesmo enfoque temático condutor, aqui caracterizado pelo conteúdo disposto a todos. Nessa configuração, a movimentação das distintas duplas era assegurada na sequência das apresentações integradas, quando a classe, em sua totalidade, teria acesso a todos os textos, nos grupos estabelecidos.

Após esses comandos, recomendamos que fossem feitas as leituras dos textos, seguindo a nova disposição, reajustadas as duplas. Concluído esse momento, o próximo passo seria, discussão pelas duplas, para identificar o tema que define a produção. Em seguida, iniciam-se as apresentações qualificadas, conduzidas por texto, porém, com a participação de todos.

A 1ª dupla, responsável pelo microconto *Buzina*, introduz a dinâmica. Segundo eles, a temática do texto é desatenção ou descuido. Indagados quanto ao porquê dessa inferência, responderam simplesmente que a forma como a narração foi produzida meio que encaminha para o desfecho da história apresentada, remetendo a essa compreensão.

Neste sentido, para o melhor entendimento e exploração, relativo a essa característica formal, elencamos alguns pontos para conduzir o debate com a turma:

1 – A percepção indicada pela dupla é uma possibilidade, mas nos fixemos na seleção vocabular do texto. Vocês observam palavras que sinalizam para essa interpretação, indicada pelos colegas que leram e apresentaram sua perspectiva conosco?

2 – Revejam a sequência da narrativa. Percebam como o narrador nos situa na sucessão de movimentos e imagens que vão se esboçando diante do leitor. O que, finalmente, se efetiva?

3 – Trazendo para o contexto da sua vivência, que saberes o texto nos revela? Há alguma similitude com a realidade, no tocante a alguma problemática social?

Após apresentarmos esses questionamentos, solicitamos o posicionamento de cada grupo sobre o texto que lhe foi entregue, pautados nesses pontos. Também poderiam suscitar outras observações, mas as que foram estabelecidas como direcionadoras, não poderiam deixar de serem tratadas, nas falas.

As apresentações de cada dupla, acerca da primeira abordagem, demonstraram muita superficialidade, tendo se limitado a descrições explícitas e reprodução exata dos termos exarados no seu texto sem, contudo, atentar para a formulação de uma ideia sólida e mais elaborada. Não conseguiram visualizar que as palavras assinaladas à princípio, retratam uma paisagem que, aos poucos, vai se projetando, alargando, até construir um enredo, que tece uma trama e se encerra por meio de uma fatalidade, subliminarmente sugerida nos vocábulos e lançada, de forma sagaz, à interpretação do leitor, contudo, evidenciando o trágico fim.

Entrelaçados nesse processo, temas relevantes da humanidade e saberes, conhecimentos e ciências ficam velados, camuflados sob o que aparece na superfície dos textos, diluídos nas brevidades e interstícios ali irradiados.

A respeito desses últimos pontos, no caso do texto 1, estudado e destacado pela primeira dupla, pudemos mencionar algumas especulações, tais como: morte no

trânsito, velocidade nas estradas, desvalorização das pessoas e indiferença humana, egoísmo, entre outras cogitações possíveis.

De outra parte, ficou sem observações por parte dos alunos, nas exposições consumadas, abordagens que, interdisciplinarmente, remetessem à dialogicidade que os textos promoviam, entre as áreas do conhecimento e os diferentes componentes curriculares como a Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Matemática, Sociologia, além de outros.

Em todos os tópicos identitários do microconto assinalados no roteiro da atividade, despontam premissas para que se efetivem as análises, utilizando como pressuposto a concepção de Barthes (2007), quando enfatiza as forças da literatura: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*, as quais, outrossim, viabilizam associações e diálogo com o que os textos evidenciam em seu conteúdo.

Tentamos efetuar, em cada texto distribuído à turma, nas propostas e tarefas empreendidas em sala de aula, um detalhamento interpretativo do que poderia ser explorado nesses materiais, procurando averiguar ao máximo as possibilidades que pudessem ser percebidas nas leituras, entrelaçadas às representações e arcações teóricas que perpassam o texto literário, em especial na ótica do pensamento barthesiano.

Em todos os textos distribuídos, a seleção vocabular requerida, a sucessão e o encadeamento da narrativa, juntamente com a construção imagética dos sentidos estabelecidos a partir dessas disposições, bem como a articulação fomentada com as experiências e práticas cotidianas suscitadas no leitor, com base nos significados despertados no exame da leitura efetuada foram dispositivos que procuramos, a todo momento, aguçar na mente dos alunos, utilizando, para isso, mecanismos e expedientes diversificados, mas sempre centrados num objetivo comum: despertar para a beleza e multiplicidade presente no texto literário, mesmo que de pequena extensão.

Dessa forma, é perceptível o movimento de que, no transcurso de todo o trabalho promovido, variadas ferramentas para efetivar as proposições foram empregadas como, por exemplo, as metodologias ativas possíveis de serem adotadas na turma, segundo as condições oferecidas pela escola e na classe, de modo que elas contribuíssem para envolver um pouco mais os alunos em tudo o que foi realizado, visto que a disposição deles, nem sempre era muito animadora, nas diferentes ocasiões em que lhes foram submetidas.

A seguir, retratamos filipetas com os textos trabalhados e registros assinalados pelos alunos, em momentos de tarefas, com destaques referentes a suas impressões e às análises traçadas, durante os períodos de seus esforços e nas performances concentradas para atendimento das laborações requisitadas.

Enfatizamos que, também no desenvolvimento desta etapa, já se antevia como ia se constituindo uma certa complexidade, para os alunos, compreender que havia algo mais nos textos lidos, que ultrapassava o literalmente explícito em sua composição. A rigor, seus olhos e entendimento absorviam apenas o que estava na superfície, no registro óbvio e direto indicado no texto. Quase sempre, para que se obtivesse outra perspectiva, mais profunda e intrínseca, era necessário mencionar, apontar, de modo incisivo e afirmativo, desvendando esse ângulo abertamente. Somente assim eles se apercebiam e davam conta de enxergar essa alternativa.

Na figura 6 reproduzimos os textos que circularam nos grupos, com marcações de palavras-chave e apontamentos efetuados pelos estudantes, em estágios das atividades de estudos propostas e executadas.

Figura 6 – Microcontos analisados pelos alunos com suas anotações

5. "Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida"

Nathan Gabriel

(Bibiana Silveira Da Pieve)

personagem Buzina dos luminosos

1. Buzina

onde?
va

Aqueles dois olhos luminosos, destacados na noite, avançavam em sua direção. Quando o alcançaram, uma buzina foi a última coisa que ouviu.

(Carlos Seabra)

Foi Altrabalhada e uma buzina foi a última coisa que ouviu

1. Buzina

Aqueles dois olhos luminosos, destacados na noite, avançavam em sua direção. Quando o alcançaram, uma buzina foi a última coisa que ouviu.

(Carlos Seabra)

5. "Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida"

medusa

(Bibiana Silveira Da Pieve)

4. Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.

(Cíntia Moscovich)

O quê? Tiro
Quem? Alguém H/M/J
Onde? Quando? } *Sugere. Não determina.*

5. "Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida"

Nathan Gabriel

(Bibiana Silveira Da Pieve)

3. Vende-se: sapatos de bebê, sem uso.

(Ernest Hemingway)

Fonte: a própria autora

Etapa 7 – Diversificando atividades com o microconto

A cada etapa avançada, procuramos adentrar com maior robustez e profundidade nos detalhes formais, discursivos e pragmáticos relativos aos textos lidos. Para isso, planejamos a utilização de práticas metodológicas diferenciadas, de modo que fosse prestigiado o protagonismo dos alunos, a escuta e interação ativa do leitor/ouvinte/espectador.

Após análise, com os alunos, dos aspectos mencionados anteriormente, em cada texto disponibilizado, elaboramos ainda um quadro intitulado “Microconto – estrutura”, no qual 6 colunas, que deveriam ser preenchidas, identificavam tópicos relacionados a aspectos estruturais e composicionais dos textos lidos, em tarefas anteriores, realizadas pela turma.

Agora, em uma outra formatação, o propósito dessa nova anatomia era sintetizar e, ao mesmo tempo, promover uma retomada geral de tudo o que havia sido trabalhado até então, resgatando os saberes constituídos e de modo a substancializar a aprendizagem erigida, conferindo-lhe um caráter efetivo e mais consolidado.

O quadro a ser analisado e completado, na atividade, demandava que fossem identificados os seguintes elementos: título, extensão, temática, palavra-chave, personagem (ns), narratividade. A intenção era que a compreensão da leitura efetuada na etapa anterior, fosse agora demonstrada, através da transferência dos dados assinalados na tabela.

A partir do registro efetuado ficaria evidente a internalização dos constitutivos integrantes do microconto e, ao mesmo tempo, seria revelado o que, por outro lado, não estava claro, do ponto de vista da absorção dos fundamentos até então explorados com os alunos.

Desta vez, post-it coloridos foram entregues para que, neles, os grupos indicassem cada um dos itens definidos na tabela e, à medida em que escrevessem, colassem na coluna especificada.

No interior dos grupos organizados, os alunos foram conversando entre si e registrando as suas respostas, articulando o texto lido e seu conteúdo, assinalado na narrativa, a cada elemento a ser designado no quadro.

A interação observada na turma, durante a consecução dessa atribuição delegada, foi bastante significativa e mobilizou as equipes formadas, mostrando que houve uma boa disposição de todos para cumprir a solicitação proposta.

Concentração e empenho também ficaram evidentes, durante a realização do trabalho de complementação das colunas da tabela apresentada.

Figura 7 – Microconto: Aspectos estruturais e discursivos

Figure 7 displays four panels (a, b, c, d) showing student work on a table with columns for Title, Extension, Theme, Key Word, Character, and Narrativity. The panels illustrate various micro-story examples and their structural/discursive aspects.

Panel a:

- Microconto:** Título: Casamento; Extensão: 21 PALAVRAS; Tema: ASSASSINATO; Palavra-chave: DENTISTA; Personagem(s): MULHER MARITALMENTE; Narratividade: artista do casamento.
- Microconto - Estrutura:** Título: CAFETINA; Extensão: 33 PALAVRAS; Tema: uma cafeteira que se relaciona com o apartamento; Palavra-chave: gargalho; Personagem(s): moço; Narratividade: cafeteira e apartamento.
- Microconto - Estrutura:** Título: Bugema; Extensão: 22 PALAVRAS; Tema: um acidente com um carro; Palavra-chave: acidente; Personagem(s): uma pessoa; Narratividade: uma pessoa.
- Microconto - Estrutura:** Título: AVENDA; Extensão: 7 PALAVRAS E 1 LINHA; Tema: VENDA DE UM OBJETO; Palavra-chave: SEM USO; Personagem(s): BEBÊ; Narratividade: AVENDA DE SAPATOS PARA BEBÊ.

Panel b:

- Microconto:** Título: Amor falso; Extensão: 33 PALAVRAS E 1 LINHA; Tema: fala semana; Palavra-chave: AMOR FALSO; Personagem(s): MULHER, FILHO E MARIDO; Narratividade: SUMIÇO DO MARIDO.
- Microconto - Estrutura:** Título: uma vida; Extensão: 9 PALAVRAS; Tema: um plano para a vida; Palavra-chave: Plano; Personagem(s): uma pessoa; Narratividade: uma pessoa que não sabe.

Panel c:

- Microconto:** Título: o tempo não para; Extensão: 21 PALAVRAS; Tema: quando o tempo para a vida; Palavra-chave: parada; Personagem(s): dentista; Narratividade: Sabu traço.
- Microconto - Estrutura:** Título: Edição; Extensão: 13 PALAVRAS; Tema: edição da história; Palavra-chave: tempo pessoal; Personagem(s): cartas; Narratividade: dentista.
- Microconto - Estrutura:** Título: Bugema; Extensão: na palavra e duas linhas; Tema: Sabu com acidente; Palavra-chave: uma pessoa; Personagem(s): a mãe; Narratividade: um carro na rua com acidente.
- Microconto - Estrutura:** Título: Amadurecimento; Extensão: 15 PALAVRAS; Tema: Jurei que não iria mais; Palavra-chave: Jurei; Personagem(s): pai e mãe; Narratividade: uma mãe.

Panel d:

- Microconto:** Título: Amor falso; Extensão: uma linha; Tema: a vida; Palavra-chave: a vida; Personagem(s): uma vida; Narratividade: uma vida de alguém.
- Microconto - Estrutura:** Título: Amor; Extensão: 33 PALAVRAS; Tema: O amor é amor; Palavra-chave: Amor; Personagem(s): Luz, Hugo, Ti; Narratividade: uma vida de alguém.
- Microconto - Estrutura:** Título: AMOR FALSO; Extensão: 20 PALAVRAS E 2 LINHAS; Tema: AMOR FALSO; Palavra-chave: AMOR FALSO; Personagem(s): UMA PESSOA; Narratividade: AMOR FALSO.

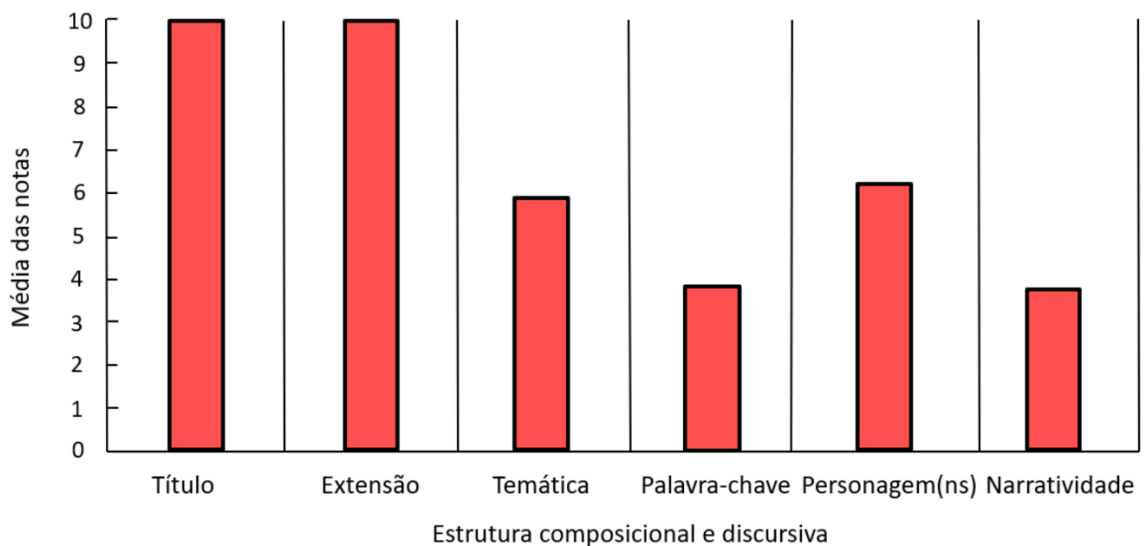
Fonte: a própria autora

As imagens com amostras do que foi elaborado pelos alunos, na atividade de recapitulação dos conceitos e abordagens já explanadas e discutidas com eles, nos revelam que a aplicabilidade de alguns conceitos não foi assimilada com pertinência, por parte de uma parcela da turma, principalmente quando envolveram referências relativas à temática, palavras-chave e a narratividade, concernentes às leituras efetuadas durante as tarefas propostas.

Em uma observação atenta e minuciosa do que foi complementado pelos discentes, na tabela, fica evidente que os enfoques relacionados a conteúdos explícitos, no corpo do texto, foram bem internalizados pela totalidade da turma. No entanto, sempre que se demandava inferências ou absorção do sentido implícito em algum dispositivo expresso no texto, o resultado era sempre mais deficitário e até mesmo equivocado, em algumas situações.

Abaixo, exibimos uma representação gráfica das análises efetuadas em torno das respostas, produzidas pelos alunos, na tabela referente à figura 5.

Figura 8 – Média do desempenho dos alunos nos aspectos estruturais e discursivos dos microcontos lidos



Fonte: a própria autora

O gráfico identifica, no eixo horizontal, os tópicos que foram utilizados como parâmetros para o estudo dos microcontos, em uma das etapas de trabalho realizadas. No eixo vertical, relacionamos a média de desempenho da turma, em cada tópico identificado, tendo sido utilizado como referência para esse resultado, as notas alcançadas pelos alunos, em suas respostas aos respectivos itens, consignados na atividade.

De acordo com o que apontam os resultados evidenciados, verificamos que as 2 primeiras colunas do gráfico, referentes ao título e extensão dos microcontos trabalhados, nos mostram que a performance alcançada pelos estudantes foi 10, o teto da nota, que corresponde a 100% de compreensão, nesse quesito. Enquanto isso, no tocante aos dois elementos seguintes, temática e palavras-chave, o

desempenho obtido foi estimado em 5,87 no tocante à temática; e de 3,80 no que tange às palavras-chave.

Na sequência, no que diz respeito aos dois últimos dados, personagem e narratividade, as médias atingidas foram de 6,20 e 3,73 respectivamente.

Ao fazermos uma relação desses dados, concernente aos eixos assinalados, percebemos que, do ponto de vista de assimilação pelos alunos, as noções que se reportam ao procedimento de leitura de localização de informações e identificações explícitas foram os de melhores resultados, tendo em vista que são enfoques simples, no nível básico da superfície ou linearidade do texto. Em seguida, o reconhecimento do(a) personagem(ns) nos textos irrompeu como o próximo elemento com a segunda média de captação melhor situada. Todavia, o algarismo representado não se caracteriza como elevado, o que denota que o entendimento dos estudantes nesse tópico é restrito, considerando que atingiu uma proporção pouco expressiva, assinalando a existência de limitações neste âmbito. Avaliamos que a dificuldade no citado quesito consiste na insegurança pelo pouco conhecimento neste assunto. Na sequência, palavras-chave e narratividade figuraram como os itens com menores quocientes: 3,80 e 3,73 consecutivamente. Nestas últimas configurações se evidencia uma maior complexidade, visto que ambos os elementos transitam no crivo discursivo do texto, atrelados à inferência, subjetividade, todos constituintes do ato de interpretação, ainda não amadurecido no grupo.

Percorrido esse trajeto, consideramos que o terreno relativo às características formais (componentes estruturais e organizacionais), bem como as de abrangência discursivas do microconto não ficaram bem explicitados para os alunos. Eles não absorveram os aspectos que envolvem deduções, com base no que é declarado, ou mesmo apenas sugerido, como é recorrente no gênero apresentado. Neste sentido, optamos por efetuar outro procedimento com eles, buscando uma melhor eficiência neste enfoque.

Destarte, em razão de que ficaram lacunas para serem completadas, propusemos uma nova atividade. Nossa indicação agora foi customizar microcontos já trabalhados, utilizando a mesma estratégia da carta enigmática. O plano envolvia proceder uma revisitação nos textos lidos e promover a leitura de uma forma inovadora, até então ainda não adotada com a classe.

Distribuídos novamente em duplas, os alunos receberam três textos, outrora lidos, mas que desta vez foram remodelados por meio de imagens, cores, letras,

numerais e símbolos, de maneira que os estudantes teriam que decifrá-los e, em seguida, transcrever seu conteúdo em uma tabela, que também lhes foi entregue, constituída por 3 colunas, nas quais estavam identificados cada texto (1, 2 e 3). A tarefa era a mesma para cada dupla: consistia em traduzir nas imagens, símbolos, letras e códigos presentes, os microcontos disfarçados nos enigmas ali expressos, destacando que todos eles haviam sido lidos em aulas anteriores e, portanto, circulado em atribuições demandadas à turma.

A reação dos alunos, diante da solicitação apresentada, foi de entusiasmo e agitação, causando-nos surpresa, mas que creditamos a euforia à ludicidade envolta na linguagem utilizada na tarefa, tendo em vista a predominância do código visual, colorido e diversificado, presente nos símbolos e sinais utilizados, o qual foi recebido pelos alunos como um jogo que, ao mesmo tempo em que os convidava para um novo desafio, também carregava em si uma certa leveza e diversão, própria dos jogos e passatempos.

Consideramos que o efeito positivo da atividade com os enigmas, trabalhados com imagens e outros símbolos, apontou para uma certa percepção de que há uma maior tendência dos alunos à visualidade, ao imagético, tanto pela leveza que confere ao texto, como pela ludicidade, decorrente do prazer e do tom de brincadeira, que o formato proposto para a tarefa provocou nos alunos.

Figura 9 – Microcontos em enigmas



Fonte: a própria autora

Acompanhando o processo de leitura realizado pela classe, na tentativa de decifração dos microcontos, inicialmente percebemos dúvidas e inseguranças no processo de reconhecimento das palavras e frases, que iam se esboçando nas junções e associações expostas. Todavia, nos diálogos construídos e trocas realizadas entre os colegas que integravam as duplas, foram estabelecendo relações, desenvolvendo comparações e combinando uma e outra parte, até que foi se definindo a lógica e surgindo a interpretação/tradução do enigma, culminando com o (re)conhecimento e revelação dos textos, anteriormente estudados.

Em cada identificação dos microcontos trabalhados, uma comemoração barulhenta era instaurada, imediatamente. Esse dia foi alegre e vivaz, agitado, com muita expressividade por parte dos alunos.

Ao término do tempo estabelecido para as discussões e análises, as duplas partiram para as transcrições na tabela, seguida pela apresentação, que foi sorteada, cabendo um texto diferente para cada grupo.

Após todos os grupos socializarem suas respostas, assinaladas nas tabelas, recomendamos uma outra experiência, desta vez com base na concepção barthesiana: pedimos que os alunos se concentrassem nos símbolos, imagens, palavras ou outro dispositivo presente no texto analisado; depois, que se detivessem a um ou mais, dentre os elementos mencionados. Em seguida, vinculassem a escolha estabelecida a algo próprio da sua realidade, de sua vivência, e também com algum estudo, conteúdo visto em aulas das disciplinas escolares, por fim, compartilhassem com a turma, explicando o significado atribuído e/ou a relação efetuada.

Para essa fase, cada educando mencionou alguma simbologia, conexão, lembrança(s) e/ou práticas experimentadas no exercício de seu cotidiano. Destacamos a apresentação de um dos grupos, que trabalhou com o microconto “Buzina”. A dupla escolheu a imagem dos olhos. A priori com timidez, relutavam em se posicionar, receosos, demonstrando hesitação, imprecisão. Foi preciso que fizéssemos uma conversa mediada, orientando suas falas, conduzindo-os por meio de perguntas, que procuravam fornecer-lhes um direcionamento.

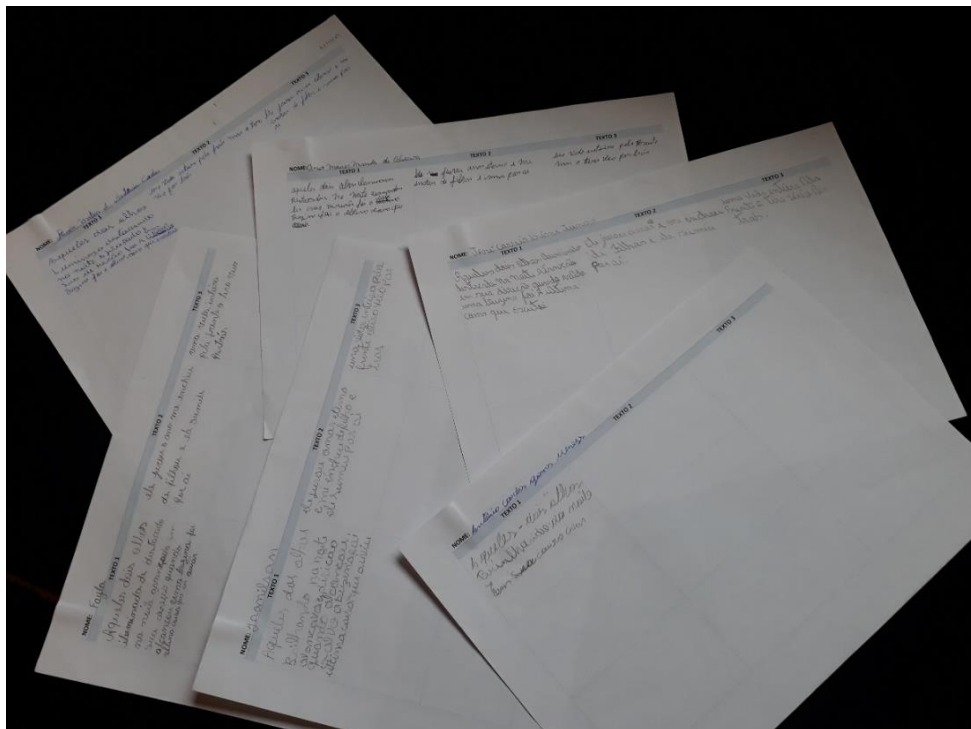
Em primeiro lugar, indagamos acerca de que estudo ou área do conhecimento eles vinculavam os olhos. A resposta fornecida pela dupla foi de que, para eles, remetia imediatamente ao ensino de Ciências, visto que lembrava o conteúdo relacionado aos sentidos do corpo humano, no caso específico da visão. Depois, inquiridos quanto à articulação da figura selecionada com o outro aspecto mais

subjetivista quanto ao indivíduo, no tocante à sua realidade e entorno, afirmaram que, nesse ponto, cabia uma ligação com a capacidade de cada um perceber, considerando os olhos como sendo as janelas da alma; porque são através deles que o mundo, as imagens se revelam para nós. E, por último, sondados sobre a que a expressão “olhos luminosos”, no texto, fazia referência, explicaram que, no seu entendimento, imaginavam remeter a uma representação figurativa dos olhos, isto é, correspondia aos faróis de um carro ou moto.

Não nos detivemos a uma análise quanto à linguagem, do ponto de vista gramatical, haja vista que o foco em relevo era a análise do conjunto de aspectos relacionados aos elementos próprios da narrativa literária.

Vale ressaltar que também os outros dois microcontos trabalhados também foram submetidos ao mesmo processo de revisitação e inquirições, no que diz respeito às simbologias e representatividades relativas às forças da literatura, defendidas por Barthes (2007), presentes nos textos por meio de ícones e traços dispostos nas singularidades retratadas. Essa iniciativa consistiu em uma outra faceta de examinar, mais amiúde, os recursos encontrados na produção analisada.

Figura 10 – Tabela de transcrição dos Microcontos



Fonte: a própria autora

4.2.2 Módulo Produção de Microcontos

Seguindo o modelo de Lopes-Rossi (2013, p. 223-245), nesta nova fase realizamos atividades de escrita de microcontos com a turma, buscando, a partir de trechos pré-iniciados, para que dessem continuidade, observando a relação entre coerência e coesão, de modo que a assimilação quanto às características estruturais e discursivas, intrínsecas ao gênero, se evidenciasse pelas histórias tecidas, considerando as interseções dos contextos retratados com realidades e experiências conhecidas, direta ou indiretamente, bem como em situações estabelecidas e pactuadas socialmente. Além disso, por meio de critérios pré-estabelecidos, analisamos e procuramos identificar, nas elaborações efetivadas, os saberes nele envolvidos, a dialogicidade com situações típicas do cotidiano e, igualmente, os recursos que constituem a arquitetura da linguagem expressa, necessária para a beleza e fruição literária. Novamente salientamos que o eixo centralizador das proposições se concentra na dimensão da linguagem literária, que configura o sentido fundamental do nosso olhar.

Para começar, distribuimos na classe quatro recortes de folhas, semelhantes a um cartão estreito, sendo que cada uma trazia um trecho iniciado. A tarefa consistia em, sequenciando o que já estava escrito, estruturar de acordo com os estudos efetuados sobre o gênero, de maneira que, ao final, microcontos fossem concebidos.

Não disponibilizamos recorte de nenhum texto anteriormente lido, ou de publicação de autores microcontistas conhecidos ou mencionados em nossos estudos. Na verdade, esta foi uma elaboração própria, concebida como estratégia do planejamento para este trabalho.

De sua parte, o processo de composição realizado pelos alunos demandou mediação, que se fundamentou em diálogos, sugestões, esclarecimentos, uma vez que as ideias construídas entre os colegas que os textos eram os mesmos, foram compartilhadas procurando um consenso e uma lógica para a narrativa.

Ao concluírem, os alunos apresentaram seus trabalhos, realizando a leitura para todos. Em observação do produto elaborado, como um todo, foi visível que a compreensão deles se concentrou com maior destaque para o discurso narrativo, predominante. Esta característica foi bem absorvida por todos, bem como a concisão, que constitui uma marca do microconto. No entanto, outros aspectos formais, relativos à trama com parca complexidade estrutural; forte impacto em elipses e sugestivos,

entre outros, foram nuances que não apareceram nos textos elaborados, o que implica a ausência de domínio no tocante a estes elementos, por parte dos estudantes.

Fica nítido que eles reproduzem amostras da realidade, em suas escritas, o que se manifesta através das temáticas e cenários retratados, como também os conhecimentos que internalizaram quanto à cultura e visão de mundo apreendidos. No entanto, fica abandonado, ou seja, não aparece contemplado nos textos elaborados, o trabalho com a linguagem: a construção relativa ao jogo de palavras, o uso do vocabulário com intencionalidade ambígua, carregado de interpretações vagas, enigmáticas. Além disso, não se observou a presença de implícitos, sugestivos ou mesmo pistas para conclusões do leitor. Elipses também figuram nesse rol de atributos e peculiaridades comumente imputadas aos microcontos.

Esses aspectos, todavia, não são observados nas produções dos alunos, revelando-nos que faltou a eles assimilar esses elementos, o que se atesta pela ausência de todos esses referenciais, expondo a fragilidade no entendimento e falta de propriedade, no tocante a esses fundamentos, de acordo com o que se constata nos produtos finalizados.

As imagens abaixo, evidenciam os textos, com os arranjos dispostos pelos alunos, nas construções por eles formalizadas.

Figura 11 – Microcontos produzidos pela turma

Estava invisível, *mas logo se revelou e contou-me*

Fui me confessar *meu pecado ao padre e até ele se espanta*

Sem futuro, *ele fez a sua cama nos vãos*

Ele saiu *com as outras e me deixou sozinho em casa*

Cenas de violência *na minha frente e fiquei sem ação*

Tão cheio *de ódio e amargor*

Conheceu *uma pessoa muito legal de repente ela faleceu e deixou muita solidão*

Uma gaiola *randiam um outroquinho oxidado inteiro de*

Nascido no *interior de São Paulo viajou passando por Brasília chegou em Rio Branco*

Fonte: a própria autora

Em face à percepção de que a aprendizagem relativa aos componentes do microconto não ter se efetivado na integralidade em que se projetou, foi proposta nova atividade de produção. Desta vez em outro formato, utilizando pouco mais de 40 palavras recortadas, que foram acondicionadas em envelopes, entregues um por grupo de alunos, que deveriam organizar uma montagem com as palavras, de modo

a formular uma narrativa, constituindo, a partir da seleção e disposição desses vocábulos, um microconto.

As palavras não eram as mesmas para toda a turma. Umas e outras coincidiam, mas não em sua totalidade. Elas serviriam como fonte basilar para a produção, mas foi combinado que, se precisassem inserir novas palavras, que não constavam no acervo disponível, poderiam registrar.

Os alunos mostraram-se entusiastas com o trabalho estabelecido e se empenharam na triagem dos vocábulos para a escolha dos que julgavam ser mais adequados às combinações e ao desenvolvimento das ideias que iam sendo estruturadas por eles, mediante suas discussões e definições.

Os debates foram acirrados nos agrupamentos internos, haja vista o volume de diferentes termos que manusearam, assim como outros que poderiam ser adotados, durante a realização do exercício.

Afinidades, escolhas, argumentações opostas foram situações constantemente presenciadas no decurso da tarefa. Cada um sugeria e queria mostrar sua ideia para operacionalizar o atendimento do que foi solicitado, entretanto, depois de muitas negociações e conversas, o consenso foi negociado.

Embora a produção não constitua a matriz essencial desta pesquisa, aderimos à sua inserção como parte desse processo, haja vista a fundamentação aplicada, com base em Lopes-Rossi (2013), que utiliza o módulo didático de produção e escrita, em uma das etapas de trabalho proposto.

Optamos por seguir o referido encadeamento inclusive, para propiciar aos alunos a experimentação dos conceitos envolvidos no gênero da nossa investigação, especialmente no que diz respeito à prática em contemplar, em suas produções, cada um dos elementos constitutivos de um microconto, o que representaria o domínio dos dispositivos observados, na fase anterior, de leitura.

Figura 12 – Montagem de microcontos



Fonte: a própria autora

Ao final, os textos construídos trouxeram novamente à tona a compreensão de que, de um lado, o domínio dos elementos estruturais do microconto foi uma aprendizagem que se mostrou fixada, no coletivo da turma. De modo geral, brevidade e concisão foram ressaltadas e identificadas nas produções finalizadas.

Por outro lado, no que concerne aos enfoques mais discursivos, ligados à profundidade do texto, isto é, os itens mais inerentes à complexidade da construção linguística do gênero, ficaram desfocados. Nesta categoria podemos pontuar aspectos como as elaborações veladas, as elipses, as provocações ao leitor por meio dos sugestivos e implícitos, todos esses indícios que se configuram no microconto, não foram evidenciados nos textos dos alunos.

Outra observação importante a se destacar, pois se manifesta como caracterização preponderante deste gênero, é o deslocamento do texto para o leitor, que revela a leitura como co-criação, à medida em que ela promove a interação e o contato do leitor com outros vieses externos, que são acionados a partir do que enuncia o texto. Este foi outro ponto que ficou sem representação nas feitura elaboradas pela turma, uma vez que há a referenciação a questões e temáticas realísticas, mas não oferecem uma consequente reflexão posterior, em que o leitor daria continuidade ao enfoque, atribuindo-lhe uma interpretação ao que é expresso no texto.

Este último ponto mencionado, é outra marca que singulariza os microcontos, pois remete ao final inesperado, excêntrico, interrompido, inusitado que, quase sempre, estampa a tensão narrativa desse gênero. No caso das produções que os alunos apresentaram, esta peculiaridade não é vista, contemplada ou reproduzida por eles, desvelando, em uma segunda confirmação, que a habilidade de perceber e traduzir essa ocorrência nos textos lidos, trabalhados e construídos, ao longo dos estudos efetuados, infelizmente, não logrou a expectativa definida no planejamento, inicialmente estipulado.

Mais uma vez fica manifesto o revés, no que se relaciona a essa percepção, ou talvez possamos mesmo sustentar que a internalização quanto ao raciocínio de que essa particularidade, presente nos microcontos lidos e compartilhados, não tenha se efetivado para os estudantes ali envolvidos.

Como citado anteriormente, a memória de aprendizagem que havia sido, de fato, assimilada por eles era o conto simples, aquele que não apresentava necessidade de análises rebuscadas, considerando que, para eles, tudo o que estava declarado diretamente na narrativa, era o que se caracterizava como verdadeiro, certo, absoluto, em sua concepção.

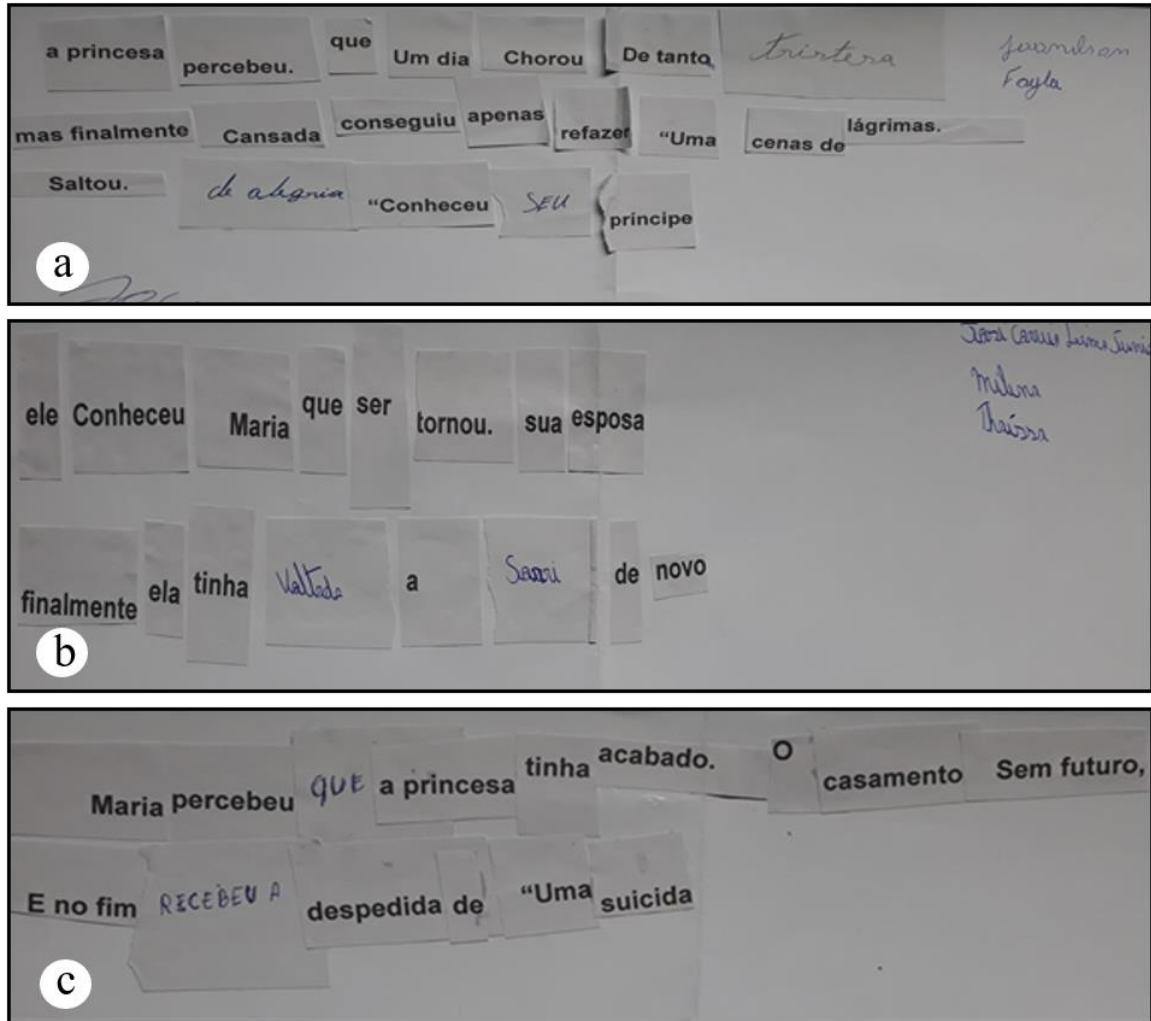
De modo geral, a consciência que tinham era aquela objetivamente exposta, descrita e apresentada no conteúdo explícito do texto, de modo que o sentido literal prevalecia, trazendo à mente a significação mais óbvia, marcada pelo registro visível dos termos e sentenças patentes no texto. Aparentemente, o que fugia desse padrão não se traduzia como possibilidade, não era entendido como plausível, na acepção do que conseguiam captar.

Acreditamos que a continuidade de um trabalho com a mesma condução trará novas perspectivas e visão para cada aluno participante dessa pesquisa. Entendemos

que leitura é processo e não é linear. Ler é experimentação acumulativa: as atividades executadas começaram a abrir horizontes para essa turma. Luzes foram apontadas.

Abaixo, as elaborações apresentadas pela turma.

Figura 13 – Microcontos a partir de palavras recortadas



Fonte: a própria autora

4.2.3 Módulo Divulgação das Produções

A última parte proposta na definição deste processo de intervenção aqui delineado, se concentrou no fundamento da divulgação do que foi produzido pela turma, utilizando as mídias digitais e redes sociais da escola e da professora. Principalmente através da publicação na página do Facebook da instituição de ensino, onde são compartilhados as práticas e dinâmicas experienciadas no espaço

educacional, bem como os procedimentos e expedientes realizados pelos alunos com a mentoria de seus professores.

No que concerne à nossa turma, particularmente, para efeito desta pesquisa, divulgamos, por meio das ferramentas anteriormente mencionadas, as atividades vivenciadas e as produções desenvolvidas pelos estudantes, até a constituição de seus microcontos.

Os percursos trilhados envolveram desde a leitura, discussão e interpretação de textos de autores variados, às elaborações dos próprios alunos, cujas composições foram objeto de diversas análises, ponderações e conclusões, indicadas no presente trabalho. Os movimentos e produtos de toda essa operação foram disponibilizados para o acesso de toda a comunidade e público em geral, para conhecimento, partilha e observação por meio de comentários dos internautas e visitantes desses canais. O link da página da escola, onde podem ser encontrados registros das atividades realizadas, durante todo esse processo é: <<https://www.facebook.com/tmigueis>>.

Nas implementações adotadas ao longo do processo de intervenção didática, procuramos utilizar estratégias e métodos interativos, participativos, sempre com foco em abordagens teóricas assinaladas nas discussões e referenciais selecionados, que integram a pesquisa, a qual, em todo o tempo, pretendeu colaborar no desenvolvimento e otimização do aprendizado da turma, conjugando também com o anseio de gerar uma aproximação mais estreita com o texto literário, de modo que os estudantes percebessem sempre, que é possível, agradável, atual e envolvente lançar mão de gêneros da literatura para deleitar-se e, ao mesmo tempo, ampliar e consolidar os conhecimentos acerca de si mesmos e do mundo exterior, no qual estamos imersos e que, a rigor, nos oferece inúmeras belezas, que podem deixar de serem vistas e percebidas, se não depurarmos o nosso olhar pelas lentes da Literatura.

O microconto, gênero que permeia todos os estágios e intencionalidades deste estudo e investigação acadêmica, não obstante sua medida exígua, carrega em si uma vasta representação interna, que ultrapassa sua aparente brevidade. Além disso, carrega uma intrigante observação em seu estatuto: a recorrente presença de elipses, implícitos e sugestivos, que demandam a participação do leitor, na medida em que o enredo final do texto se efetiva com o sentido por ele atribuído e disposto.

Assim, acreditamos que a aproximação texto-leitor é uma condição muito plausível, no conjunto de particularidades que abarcam o microconto. Em virtude de que neste gênero a brevidade impera, como recurso distintivo de sua essência, as

ações nele apresentadas são reduzidas, o que possibilita a exploração minuciosa de termos e ideias sinalizadas, por meio de suas elipses e implícitos, características que, por sua vez, advém da concisão linguística ressaltada. Tal fator, quase sempre, acarreta que as lacunas e supressões presentes na narrativa em foco abram prerrogativas para o posicionamento do leitor. Por conseguinte, o leitor vê-se na iminência de ele mesmo ter que manifestar-se e arrematar, configurar um desfecho para o texto apresentado.

Destarte, neste ponto é que ocorre a conveniente contribuição do leitor na arquitetura do microconto, em particular no pragmatismo que o envolve, relativamente ao impacto que nele incide, em detrimento da supressão de alguns elementos do texto, o que acaba exigindo a manifestação ativa do leitor, haja vista que os hiatos e interrupções verificados, impõem que ele mesmo idealize os sentidos para tudo quanto ficou omitido. Este procedimento acaba suscitando uma vasta possibilidade de interpretações, para além da superfície do texto lido.

Vale novamente enfatizar que as ações reduzidas, típicas nesse gênero, conferem ao texto a brevidade que lhe especifica, em face de sua extensão exígua, o que, por outro lado, requer, da parte do leitor, maior diligência e atenção para a efetivação do sentido a ser constituído, de modo que operacionalize o desfecho da narrativa.

Neste particular, podemos afirmar que as elipses estabelecidas no microconto geram um caráter polissêmico para este gênero, compelindo o leitor a definir os significados para as reduzidas linhas impressas no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura é a arte da expressão humana e de suas práticas sociais, representadas nas palavras, em suas pungentes configurações verbais. Os textos literários aguçam o desenvolvimento, despertam o imaginário e possibilitam a proximidade do leitor com o texto, que referencia o mundo e reflete o interior do indivíduo, viabilizando o diálogo consigo mesmo e com a diversidade de repertórios, conhecimentos e saberes externos.

A multissignificação da linguagem literária, sua capacidade de desafiar o leitor, persuadi-lo, envolvê-lo, transformar mentes e atitudes são características definidoras das obras literárias. Além disso, outro aspecto que também ressalta no tocante a essa experiência é a identificação que se observa em relação ao texto e seu leitor. Quando esse fenômeno desponta há uma aproximação, decorrente da empatia entre um e outro, processo no qual a leitura flui, se desenvolve no interior do sujeito leitor e reverbera para além da obra em questão, convertendo-se em um produto social e cultural.

No presente trabalho objetivou-se promover a leitura literária, de maneira a possibilitar um encontro entre os alunos do 1º módulo de EJA, da Escola Profª. Terezinha Miguéis, em Rio Branco – Acre, e o texto literário, particularmente do gênero microconto, de modo que pudessem conhecer e experimentar a fruição que o mesmo evoca, à medida em que sua leitura avança, através do contato e diálogo entre um e outro elemento (texto e leitor).

Outro ponto importante, ressaltado neste estudo, foi a percepção de que as obras literárias recriam o mundo e o que está subjacente no indivíduo. Neste sentido, utilizamos Barthes (2007) e sua teoria das forças libertárias da Literatura, em que enuncia com clareza esse viés, ao explicitar como cada uma delas: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis* refletem, no interior do texto literário, na sua trama narrativa, a rede de associações que, perpassando pelo deslocamento da realidade, conectam a obra literária com o subjetivismo do ser humano em suas múltiplas facetas, abarcando desde a reprodução de contextos próprios de seu *status quo*, como também interfaces de outros âmbitos e conhecimentos, intra e extra textual.

Através da experiência leitora que o texto literário propicia obtemos a ampliação do saber relacionado ao mundo que nos envolve, ao mesmo tempo em que alcançamos maior profundidade acerca de nós mesmos, haja vista a identificação que

suscita por meio de personagens, situações, valores socioculturais, afetividade, ideologias, enfim, identidades que assinalam construções e representações de si, do outro e do meio.

Nesta pesquisa, as reflexões e proposições aqui indicadas procuraram discutir possibilidades e apontar itinerários plausíveis, que podem ser adotados na leitura do texto literário para despertar nos alunos o interesse, a curiosidade, o espanto, o entusiasmo, entre outros, desafiando-os a enveredar, conhecer e envolver-se, em especial, no caso específico deste estudo, com o microconto.

Buscamos realizar, com a turma trabalhada, uma série de atividades sequenciadas que, iniciando com propostas mais simples, aparentemente despreziosas, às vezes lúdicas, foram sendo ampliadas no seu grau de complexidade até atingir o momento da produção de textos do gênero definido, de modo que pudéssemos perceber a atenção e disposição do grupo no comprometimento com as leituras propostas e na execução das atividades planejadas.

As diferentes etapas vivenciadas integram a consecução da metodologia adotada, denominada módulos didáticos, cuja concepção foi definida por Lopes-Rossi (2013, p. 223-245), como um conjunto de ações que compreende: leitura, produção/escrita e divulgação do produto elaborado.

A opção em empregar estratégias com as configurações mencionadas, pautadas numa cronologia ascendente, se efetivou pelas características da turma, considerando a modalidade de ensino que a constitui, bem como o perfil dos alunos, em sua maioria, jovens e adultos, inseridos em uma faixa etária considerada acima da apropriada para o sistema regular e categorizada como em distorção idade-série e que, por isso, foram direcionados para esse programa específico de ensino, a EJA, que atende um público interessado em acelerar o tempo tardio e dar continuidade ao seu processo de formação.

Na maioria das vezes, a aula demorava cerca de 15 minutos do horário oficialmente estabelecido para que fosse iniciada, tendo em vista que o atraso de uma parte da turma era constante. Entre as justificativas alegadas pelos retardatários, para explicar esse período dilatado para a chegada deles à sala, sobressaíam as relacionadas à morosidade da condução, à distância que precisavam percorrer até o colégio, a saída do trabalho, posterior ao previsto, a falta de alguém para deixar com o (a) filho(a), enfim, estas, entre outras, lideravam as alegações mais frequentemente

apresentadas. Contudo, após iniciarmos, o empenho e a participação de todos os que estavam reunidos na classe, eram sempre positivos.

No que concerne ao objetivo primordial de tudo o que foi proposto e vivenciado em cada momento, o foco traçado convergiu, prioritariamente, para a legítima realização da leitura do texto literário, pelos alunos. A escolha do gênero microconto, de outra parte, funcionou como estratégia para garantir que o contato entre esses dois agentes se estabelecesse e a interação dialógica de ambos os envolvidos nesse protocolo se concretizasse, viabilizando a aproximação texto-leitor.

A linguagem singular, característica do gênero definido, principalmente no que se refere à concisão, própria desse formato, sua narratividade efetiva, além dos sugestivos e implícitos, demarcaram as análises dos elementos que conduziram a performance textual das leituras propostas e trabalhadas.

O aporte teórico de maior alicerce, quanto ao gênero em evidência, foram os estudos desenvolvidos por Lagmanovitch (2006), Villanueva (2006), Spalding (2008), Sanfelici (2009) e Seabra (2010), além de outras referências abordadas.

As atividades implementadas, no exercício da proposta de intervenção, foram projetadas, à princípio, seguindo as premissas de construção de uma base, que garantisse a expansão do conhecimento dos alunos, processualmente, ao longo dos encontros semanais das aulas ministradas, subsequentemente.

Inicialmente, partindo de um jogo, em forma de questionário, esboçamos obter o perfil leitor da turma. Do diagnóstico efetuado com os alunos, vinculado à importância da leitura na vida deles, as respostas, de modo geral, revelaram um paradoxo do que foi observado, no desenvolvimento das ações realizadas com eles. Embora quase a totalidade tenha afirmado que gosta de ler, ficou patente que, via de regra, o contato que o grupo mantém com textos, na verdade, são por mero entretenimento ou por questões exclusivas de atendimento às exigências de suas demandas de trabalho escolar ou profissional.

Esse levantamento realizado na turma, comparado ao gráfico da pesquisa do Instituto Pró-Livro (2016), apresentada na Figura 1 – página 45, em que se demonstra a frequência de leitura por tipo de material, revelou uma certa sintonia dos respectivos demonstrativos, considerando que, em todos os tópicos identificados, a maioria do público pesquisado não lê.

No caso em menção, as informações catalogadas demonstram que os hábitos de leitura da turma estão sempre atrelados a obrigatoriedades e imposições, exigidas

deles. Na contramão desse polo, as espontaneidades envolvem, via de regra, distração e lazer.

Ademais, nas conversas informais, mantidas com os estudantes, visando colher um maior amadurecimento de detalhes referentes a esses dados tabulados, sempre foi explicitado nas falas deles que as leituras que faziam eram sempre de mensagens do whatsapp, para passar o tempo, ou por requisições decorrentes de suas obrigações, que não podiam deixar de cumprir.

Em uma segunda iniciativa de investigação, detivemo-nos sobre a concepção de leitura demonstrada pelos aprendentes. Desta vez, o propósito mobilizado procurava sedimentar o entendimento deles para a percepção da importância da leitura no cotidiano de todas as relações estabelecidas em sociedade. Contudo, as respostas colhidas e registradas no quadro, pelos poucos que se prontificaram, voluntariamente, a compartilhar seu pensamento, no espaço disponibilizado foram muito curtas e genéricas, considerando que praticamente a totalidade delas se resumiu em palavra ou expressão sintética e vaga, pela abrangente significação. (Figura 3 – página 59).

A despeito disso, é interessante avaliar, ainda, a própria maneira como cada aluno se manifestou, ao registrar seu posicionamento: os termos exarados foram todos muito sumários, em geral suas respostas traduziam palavras bem próximas de gírias e coloquialidades (legal, bacana, necessidade, importante, tudo). Tal procedimento retratou a condição limitada de conhecimento vocabular que eles têm domínio, assim como evidencia a timidez e o temor em se exporem, diante dos colegas e da própria professora.

Na sequência, abordamos acerca da noção de texto construída pelo grupo, utilizando uma coletânea de variados gêneros textuais, em que se requisitou que a turma procedesse a identificação da finalidade envolta nos textos partilhados, e que explicitasse o seu valor e função social.

Nesta atividade a devolutiva atendeu às expectativas esperadas, atribuímos a familiaridade com os gêneros distribuídos, todos bem próximos da realidade de cada um: Bula de remédio, Receita de bolo, Notícia de jornal, Folder de uma empresa prestadora de serviço, Convite de casamento, Nota Fiscal de serviço, Receituário Médico. Esta tarefa não constituiu dificuldade em ser realizada pelos grupos e todas as devolutivas atenderam ao que lhes foi solicitado, inclusive no fator tempo, haja vista

que em poucos minutos, todos apresentaram suas conclusões, em plena harmonia no que rege à atribuição prática de cada gênero e sua relevância contextual.

Após essa preparação, adentramos no destaque ao microconto, gênero que protagoniza este estudo, com ênfase inicial para a composição da palavra, formada pela justaposição de um prefixo (micro) com um substantivo (conto). Após ressaltar o que é o microconto, de onde surgiu, como se propagou e através de qual canal tornou-se mais conhecido, distribuímos cinco textos desse gênero para leitura e análise, com evidência para alguns aspectos, que deveriam ser identificados e comentados. Neste ponto, os focos principais seriam remeter a atenção para os elementos que integram o microconto e as palavras que congregam o sentido do texto lido.

Essa primeira atividade diretamente centrada na apresentação, aos alunos, deste gênero e seus constitutivos mais salientes redundou em uma tentativa introdutória de checar a aprendizagem até aqui formulada, mediante as primeiras fundamentações repassadas à turma.

O feedback detectado através das produções e apresentações das duplas mostrou que ficou clara a percepção quanto à concisão do texto. A tarefa desenvolvida confirmou o que estudiosos do microconto destacam sobre a forma de estruturação desse gênero, ressaltando que nessa nova disposição “é possível produzir uma narrativa com começo, meio e fim, preservando as propriedades do conto em espaço tão exíguo”. (SPALDING, 2008, p. 10).

No entanto, a pouca quantidade de palavras que apresenta não significa facilidade de compreensão, pelo contrário, haverá de se empreender mais esforço para que se obtenha a totalidade do sentido expresso em um texto breve.

Exatamente por essa formatação, cada palavra que o compõe precisa agregar clareza, objetividade e precisão naquilo que exprime. A esse despeito, a performance dos grupos quanto à identificação dos termos que sintetizavam o sentido expresso pelos textos, exigido na atividade, revelou que poucos conseguiram assimilar essa característica, revelando dificuldade coletiva, neste quesito.

Na turma não houve a apropriação do que corresponde aos implícitos e não ditos, dispostos nos textos. A decifração desses recursos, nas entrelinhas e hiatos expressos nos microcontos, que deveriam ser desvendados pelo leitor, não foram aquisições absorvidas pelos estudantes, até esse estágio.

A participação do leitor, sua cumplicidade na complementação daquilo que o microconto enuncia é fundamental para que se encerre a ideia ou o sentido, que se

entretence no referido gênero textual. Este é um indicador determinante no processo de vinculação e proximidade do par texto e leitor.

Na pesquisa em relevo, nas diferentes proposituras efetivadas com a turma, esse foi um aspecto projetado, requerido e implementado nas atividades realizadas, delineado o tempo todo, através das leituras promovidas e dos procedimentos aplicados em cada etapa, intencionando mostrar como, no microconto, é essencial e requisitada, ainda que subjetivamente, a parceria do leitor na consecução da narrativa que o texto potencializa, visto que o fechamento do que é retratado fica na responsabilidade daquele que faz a leitura do conteúdo textual.

E foi exatamente neste fundamento que se percebeu a maior fragilidade da turma, uma vez que não se consolidou essa interpretação complementar, que configura uma parte esperada para o legítimo entendimento e fluência do leitor, a partir das pistas e elipses textuais, comumente evidenciadas nesse gênero.

A brevidade e concisão, enquanto características fortemente representativas do microconto, figuraram como um ponto assertivo do trabalho realizado, tendo sido ambas bem absorvidas e facilmente reconhecidas, nas análises e outras operações demandadas em sala de aula, sem que constituíssem entrave para a fluidez e identidade dos estudos efetuados.

De outra parte, a identificação dos subentendidos, implícitos e sugestivos, ou seja, os não-ditos, igualmente importantes no gênero adotado, pois sinalizam possibilidades e definições para o sentido traçado, estas foram inferências não concatenadas, na medida em foram objetivadas.

Embora tenha sido uma performance explorada nas atividades lançadas, em ciclos diferentes do que foi experimentado com os alunos, atestamos que esse propósito, pautado no desenvolvimento da investigação realizada, infelizmente não logrou o êxito estabelecido.

Atribuímos essa lacuna à imaturidade no processo de leitura, construído pelos alunos, no percurso de suas jornadas de estudos. Observamos que havia algumas fissuras na construção do perfil leitor da turma, o que ficava mais visível quando conseguiam reconhecer apenas o que se encontrava na superficialidade do texto, em que somente os explícitos eram imediatamente detectados por eles.

Enquanto isso, os indícios do texto literário não eram capturados, precisavam ser direcionados com questionamentos e regidos a determinadas observações, para que os alunos percebessem as entrelinhas e dissimulações sugeridas ou veladas em

palavras, insinuações ou mesmo por meio de interrupções, expressas nas narrativas partilhadas nos textos lidos.

Nas conversas e durante os momentos de análises dos microcontos distribuídos, para posterior socialização em plenária, com os demais colegas, chegamos a vivenciar situações, nas quais o não-dito precisou ser explicitamente apontado, declarado, de acordo com a apreciação dos termos e palavras expostos, bem como por meio de outros expedientes, constantes na leitura e obra trabalhadas.

Tal procedimento se configurou em mais uma estratégia adotada para dimensionar, no microconto, a relevância do explícito para dedução do implícito, recurso este que resulta na interpretação atribuída pelo leitor, todavia com base no que o texto sinaliza, a partir das possibilidades decorrentes do que a narrativa gerencia e regulamenta, pela leitura viabilizada.

Assim, embora perceba-se uma abertura para a construção do sentido a ser estabelecido, a relação texto-leitor, no gênero estudado, não ocorre aleatoriamente, há de se considerar o controle fixado pelo narrador, no direcionamento que deverá ser trilhado na efetivação da perspectiva a ser norteada, haja vista que a voz narrativa detém controle do que o leitor poderá canalizar.

De certo modo, pode-se dizer que há uma liberdade até determinado ponto, considerando que a atividade de formulação da trama narrativa, mesmo no microconto, que apresenta uma estrutura breve e concisa, tem seu movimento de interação texto-leitor regulado. Estão envolvidos neste alinhamento, as estruturas lexicais priorizadas, a tessitura definida para conduzir o enredo, as experiências e os conhecimentos próprios de cada leitor, além de outros aspectos, de modo que a leitura literária se ajustará a esses dispositivos.

Portanto, no contexto da turma em que a presente pesquisa foi aplicada, tendo sua implementação concluída, nem todos os pressupostos definidos para o trabalho que se processou deram certo. Concluímos esta trajetória, de um intenso percurso executado, com um misto de sentimentos e desfechos.

Se por um lado, foram momentos valiosos e inesquecíveis, vividos em meio a um grupo de pessoas maravilhosas, simples, multiformes, diferentes e encantadoras, que ficarão para sempre na memória e no coração; por outro flanco, paira uma pontinha de frustração, em não ter contemplado as mudanças traçadas quanto à postura leitora da turma, pois ficou patente que, enquanto trabalhamos juntos, eles se envolveram com as leituras, com o gênero estudado, com as tarefas propostas e

efetivadas, se esforçaram para trazer uma interpretação de tudo o que lhes foi apresentado e requerido, mas, a experiência daquele grupo, com o texto literário, seu envolvimento com o microconto, é muito provável que, depois de encerradas as nossas aulas, esse conteúdo somente será retomado em uma outra etapa de formação de cada um. A continuidade por meio de novas leituras e mais estudos, deve ocorrer na medida em que forem sequenciando sua rota de instrução e aprofundamento de seu processo acadêmico.

Os registros dessa memória literária experienciada, ficarão para todos como bagagem de sua história de vida, sobretudo, na conjuntura de determinado momento de seu percurso estudantil, todavia, a incorporação dessa prática como ferramenta constante no decurso de suas atividades cotidianas, em um diálogo permanente de construção de sentidos, desenvolvidos como leitores do conteúdo/objeto lido, essa perspectiva, de modo geral, se efetivará somente para aqueles que vislumbrarem uma trajetória de conhecimento com maior profundidade.

Tal afirmação decorre, principalmente, das condições dos alunos da turma trabalhada. Todos eles vêm de uma comunidade de baixa renda, a totalidade está acima da faixa etária para cursar o ensino regular, tendo sido conduzidos à Educação de Jovens e Adultos – EJA, por ser a única opção que lhes restou; a maioria é trabalhador do comércio ou prestador de serviços, com renda de até um salário-mínimo; pelo menos a metade é arrimo de família, com mulher/marido e filhos para sustentar, enfim, o contexto em que transitam é um panorama delicado, que torna mais complexa a centralidade dos estudos no cotidiano de cada um, trazendo implicações em seu desempenho e aprendizagem escolar.

Assim, entendemos que o resultado desta pesquisa, no que concerne à sua proposição de potencializar a leitura literária na escola, através da proximidade-texto-leitor, utilizando o gênero microconto como estratégia de fomento à percepção e imaginação leitora, no ambiente em que foi aplicada, conquistou o seu intento. Algumas estratégias que foram projetadas para serem desenvolvidas, não foram possíveis de serem implementadas, especialmente as que envolviam o uso de recursos tecnológicos, pois a escola e os alunos não dispunham das condições para a sua viabilidade, todavia, isso não constitui problema para a proposição realizada.

De outra parte, no que tange ao gênero utilizado para materializar as leituras e análises consumadas, observamos a apropriação de suas principais características, mas, aquelas relativas à trama narrativa; com impacto na identificação de elipses e

sugestivos, que integravam os textos lidos, estas foram nuances não assimiladas pelos estudantes, evidenciando carência do seu domínio, no tocante aos elementos envolvidos nestes aspectos. Já o que estava na superficialidade dos textos, explicitamente indicado não houve dificuldade para que assimilassem.

Por sua vez, a articulação da teoria barthesiana de relacionar os saberes, a linguagem e correspondência com a realidade, essas associações ficaram bem delineadas nos estudos e conversas efetuadas, durante as atividades.

Por último, ressaltamos que, de tudo o que vivemos do nosso trabalho efetuado, fomos aproximados e humanizados pelas leituras e pela literatura compartilhada. Nos emocionamos mutuamente, no encerramento das nossas aulas houve choros, agradecimentos, discursos e trocas positivas. Também sentimos dores, uns e outros. A dor de saber que estávamos nos separando, rompendo com um ciclo que foi muito bom viver e partilhar. Mas sempre, como seres humanizados que somos, e influenciados pela Literatura, que dividimos e distribuímos entre nós por meses a fio, decidimos reter o melhor de tudo o que conhecemos e experienciamos, no coletivo daquele ambiente humanizador e feliz.

Aprendemos a nos amar e a valorizar o que a Literatura nos deu e que nada e nem ninguém vai apagar de dentro de nós: as emoções, os risos e o compartilhamento das leituras, dos (des) entendimentos e da vida que celebramos e comungamos, durante todos os dias ali, na Escola Professora Terezinha Miguéis, à noite, na turma do módulo I, da Educação de Jovens e Adultos, em 2019.

Por tudo isso, viva a Literatura! Vida a vida! Viva as pessoas que se permitem viver e amar o que nos foi proporcionado e o que construímos juntos, com muito amor e alegria. Muito obrigada!

Figura 14 – Encerramento das aulas



Fonte: a própria autora

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **SEAPE** – 2016/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ARISTÓTELES. **A poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.

BACICH, Lilian. **Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem**. In: Anais do Workshop de Informática na escola. 2016. p. 679. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875/4753>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. D. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BARBOSA, Jacqueline P. **As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC**. [2020]. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2648/as-praticas-de-linguagem-contemporaneas-e-a-bncc>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTOCCHI, Sônia. **Literatura de alta velocidade**, 2013. Disponível em: <<http://lousadigital.blogspot.com.br/2012/07/literatura-de-alta-velocidade.html>>. Acesso em: 04 maio 2019.

BLIKSTEIN, P. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional.** 25 jul. 2010. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein-Brasil_pode_ser_lider_mundial_em_educacao.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BREMOND, Claude. **A lógica dos possíveis narrativos.** In: BARTHES, Roland (org.). *Análise estrutural da narrativa.* Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. São Paulo: Vozes, 1973, pp. 110-135.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor - Coleção Alfabetização e Letramento.** Belo Horizonte, Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos. O Direito à Literatura.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Direitos humanos e literatura.** In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Damiana Maria de. **Leitura e reflexão: a riqueza dos microcontos.** Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. 2016: p. 99-119.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **O Demônio da teoria: literatura e senso comum.** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 9-10.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Maio de 2013. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blendedlearning-

disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ECO, Humberto. **Obra aberta**. Trad. Giovanni Cutolo. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. **O que são gêneros digitais e quais são os citados na BNCC**. [2019?]. Disponível em: <<http://escoladainteligencia.com.br/o-que-sao-generos-digitais-e-quais-sao-os-citados-na-bncc>>. Acesso em: 09 maio 2020.

EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GOMES, Rosely Costa Silva. **Do conto ao microconto: entre a tradição e a modernidade**. Revista Investigações, Recife, v. 26, n. 1, p. 2-40, jan. 2013.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4 ed. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 30 jun 2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996a, 1 v.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAGMANOVITCH, David. **El microrrelato. Teoría e historia**. Polencia: Menoscuarto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática**. Signum: Estudos da Linguagem, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 223-245, maio 2013. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparación de monografías**: una guía para presentar informes y tesis. Buenos Aires: Humanitas, 1971.

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

MARTINS, Waleska Rodrigues de Matos Oliveira. **Intensidade, brevidade e coalescência**: das vertentes do conto, o microconto. In: CAMPOS, Luciene Lemos (Org.). O microconto – Dossiê. Revista Carandá, número 04, novembro de 2011.

MONTERROSO, Augusto. **Cuentos, fábulas y lo demás es silencio**. México: Alfaguara, 2006.

NOVA ESCOLA. **Conheça seis gêneros digitais sugeridos pela BNCC**. [2020]. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/24/conheca-seis-geros-digitais-sugeridos-pela-bncc>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OCDE. PISA 2018: Technical Report. 2018. Disponível em: < https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf />. Acesso em: 10 maio. 2020.

PAPAROTO, Tércio de Abreu. **“Twittando” literatura**: um quanto de microconto nas mídias sociais. TECCOGS - Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, SP, n. 8, p. 37-49, jun. - dez. 2013. Disponível em: https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_8/3-twittando_literatura-um_quanto_microconto_midias_sociais-tercio_abreu_paparoto.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERNAM, Regina (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad.: José Marcos Mariani de Mace-do. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROAS, David. **Pragmática del microrrelato**: el lector ante la hiperbrevedad. In: REVILLA, Ana Calvo; NAVASCUÉS, Javier de (Ed.). Las fronteras del microrrelato: Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano. Vervuert: Iberoamericana, 2012. p. 53-63.

SANFELICI, A. **Narrativas curtas dos anos 90**: suturas/fissuras. Tese (Doutorado em Literatura) Instituto de Letras, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHLEMMER, Eliane. **Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão.** Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul/dez 2014.

SEABRA, Carlos. **A onda dos microcontos.** Revista Língua Portuguesa, edição de abril de 2010. Disponível em: <<https://www.esccrevendoofuturo.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho científico-didático na universidade.** 24. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2016.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais - aspectos gerais.** Medicina v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea.** Dissertação de Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas, Porto Alegre, 2008.

THÉRIEN, Gilles. **Pour une sémiotique de la lecture.** Protée, v. 2-3, 1990.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VILLANUEVA, Darío. **El comentario del texto narrativo: cuento y novela.** Madrid: Marenostrum, 2006.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino.** 2011. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

____ & SILVA, EZEQUIEL Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.** 2. ed. São Paulo/ Campinas: Global/ALB, 2008.

GLOSSÁRIO

SLAMS – Esta palavra representa a expressão *Poetry Slams*, que são batalhas de poesia falada, surgidas em 1980, nos Estados Unidos. Também é conhecida como esporte da poesia falada. Um *Slam* é uma espécie de sarau, que tem regras específicas para sua realização, com foco para o texto e performance do poeta.

BOOKTUBERS - É a definição usada para quem produz um canal no *YouTube*, voltado para conteúdo de livros e literatura, de modo geral.

VLOGS – São vídeos sobre determinados temas. Descende da abreviação de vídeo + blog, requerem uma plataforma para sua publicação, geralmente a mais utilizada é o *YouTube*.

PODCASTS - São conteúdos direcionados, partilhados como áudios, semelhante a episódios de programas de rádio, sendo que podem ser escutados quando e como o ouvinte desejar. Para isso, é suficiente acessar e clicar no play ou baixar o episódio.
Playlists – São listas de reprodução, elaboradas a partir de músicas, filmes, séries, entre outros.

FANFICS - gênero literário novo, produzido por fãs de personagens de filmes, livros, quadrinhos, games, séries, programas de TV, cantores etc., que elaboram seus roteiros a partir de narrativas originais, anteriormente desenvolvidas.

FANZINES – São revistas de fãs, cuja origem é proveniente do inglês *fanatic magazine*. Dizem respeito a publicações de assuntos que são temas da preferência comum de um grupo de fãs, que movidos por sua paixão, produzem textos diversos sobre o que apreciam (bandas, músicas, filmes, contos, poesias etc.).

E-ZINES - É um fanzine, caracteristicamente semelhante a uma revista temática e periódica, todavia, distribuído nos meios digitais, publicados em sites ou canais de vídeos.

FANVÍDEOS - São vídeos produzidos por fãs, relativos a variados formatos multimidiáticos (vídeos de músicas, de remixes políticos, *trailers*, filmes de fãs, entre outros).

FANCLIPES – Edição de imagens e música, efetuada por fãs de artistas e de suas produções, com o objetivo de divulgar e dar visibilidade à sua paixão por esses famosos.

POSTS EM FANPAGES – São postagens realizadas em página de fãs, relativamente ao que amam ou admiram. Envolvem publicações de fãs de filmes, cantores, atores, séries e outras predileções com que se afinam.

Trailer honesto - é um videoclipe criado para anunciar um filme. Sua produção é comumente feita por fãs da obra, que elaboram uma nova versão de trailer oficial de filme.

VÍDEO-MINUTO – Consiste em fazer o remake de filmes em um tempo pré-definido de 1 minuto, com o propósito de prestar homenagem, criticar ou mesmo fazer humor.