

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS MATA NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Caio Cezar Viana de Freitas

Narrativas fotográficas a partir de microcontos: uma proposta de tradução intersemiótica para o desenvolvimento do letramento literário no 9º ano do ensino fundamental.

Nazaré da Mata – PE

2024

CAIO CEZAR VIANA DE FREITAS

Narrativas fotográficas a partir de microcontos: uma proposta de tradução intersemiótica para o desenvolvimento do letramento literário no 9º ano do ensino fundamental.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Mata Norte, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Estudos Literários.
ORIENTADOR: Profº. Drº. José Jacinto dos Santos Filho.

Nazaré da Mata – PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

F866n Freitas, Caio Cezar Viana
Narrativas fotográficas a partir de microcontos: uma proposta de tradução intersemiótica para o desenvolvimento do letramento literário no 9º ano do ensino fundamental./ Caio Cezar Viana de Freitas – Nazaré da Mata, 2024.
110p.: il.

Orientador: Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. Narrativas. 2. Intersemiótica. 3. Microcontos. 4. Ensino Fundamental. I. Santos Filho, José Jacinto dos (orient.). II. Título.

CDD 808

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

Caio Cezar Viana de Freitas

**Narrativas fotográficas a partir de microcontos: uma proposta de tradução
intersemiótica para o desenvolvimento do letramento literário no 9º ano do ensino
fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como
requisito para obtenção do título de Mestre
em Letras, em 22/05/2024.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
JOSE JACINTO DOS SANTOS FILHO
Data: 28/05/2024 20:30:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho (UPE/Campus Mata Norte)
Orientador**



Documento assinado digitalmente
GEAM KARLO GOMES
Data: 30/05/2024 21:02:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Geam Karlo-Gomes (UPE/Garanhuns)
Examinador Interno**



Documento assinado digitalmente
EXPEDITO FERRAZ JUNIOR
Data: 29/05/2024 09:37:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Expedito Ferraz Júnior (UFPB)
Examinador Externo**

Nazaré da Mata- PE

2024

Dedicatória

À minha família, que é a razão da minha existência. Em especial, meus pais: Arleide Felix de Lima e Ribamar José Viana de Freitas. À minha esposa Cyntya Roberta da Silva Freitas e aos meus filhos Théo Cezar Silva Freitas e Ivy Roberta Silva Freitas. À minha sogra Gilvanilda Ferreira da Silva Gomes, Genilda Gomes da Silva e Marcos Vinicius Bezerra da Silva.

AGRADECIMENTOS

Começo a agradecer, antes de tudo, a Deus, pois sou eternamente grato a Ele, por tudo que fez e faz na minha vida.

Aos meus amigos, professores Massilon Freitas e Frederico Fonseca que foram os primeiros que incentivaram a realizar minha inscrição no Profletras. Além disso, ao amigo professor Dr. Walter Cavalcanti Costa que sempre me motivou durante todo o período de estudo acadêmico.

Agradeço aos colegas de trabalho da Escola Conselheiro Samuel Mac Dowell, pois nesse espaço, por muitas vezes, fiquei além do horário de trabalho para estudar durante o período desta pós-graduação. À Escola João Vinagre que disponibilizou todo o suporte desta pesquisa.

Ao professor Dr. José Jacinto dos Santos Filho, que na disciplina eletiva de Ensino da Literatura, conseguiu despertar em mim a coragem de mudar minha linha de pesquisa para o letramento literário. Com efeito, foi meu orientador e durante todas as orientações acreditou em mim.

Agradeço aos colegas que fiz na Turma 8, pois nunca me esquecerei de grupo tão unido durante esses dois anos de aprendizado. Assim como a toda estrutura e suporte oferecido pela CAPES/UAB/PROEB.

E, grato a Deus, que me proporcionou tudo que vivo hoje: um sonho realizado.

RESUMO

Este trabalho trata de narrativas fotográficas a partir de microcontos, tendo como uma proposta de tradução intersemiótica para o desenvolvimento do letramento literário no 9º ano do ensino fundamental. Para tal finalidade, tomou-se como ponto inicial a leitura dos microcontos do livro “Os cem menores contos do século”, organizado por Marcelino Freire, em sequência, os estudantes construíram narrativas literárias baseadas na leitura dos microcontos. E, por fim, os discentes adaptaram para narrativas fotográficas como forma de tradução intersemiótica. Como objetivo geral da pesquisa, tivemos como intuito analisar as contribuições do processo criativo de tradução intersemiótica de microcontos em narrativa fotográfica para a formação de leitores literários no ensino fundamental. Os objetivos específicos, que consistem em auxiliar na construção desta pesquisa são, discutir sobre o ensino de literatura, com foco no letramento literário; analisar a criatividade da construção do miniconto dos estudantes à luz da tradução intersemiótica; refletir sobre as sequências narrativas fotográficas; propor estratégia de ensino com vista na tradução intersemiótica; analisar a produção das narrativas fotográficas dos estudantes. Como metodologia de pesquisa, houve a composição de pesquisa-ação e esse estudo teve a predisposição de oficinas, que estrategicamente conduziu os estudantes ao resultado pretendido. Assim, os procedimentos empreendidos na sua consecução convergiram para a pesquisa qualitativa. A respeito dos resultados, foram observadas as características que levaram os estudantes a construir um conto a partir do microconto e a maneira pela qual os discentes adaptaram esse texto verbal para narrativas fotográficas. Portanto, as narrativas fotográficas a partir de microcontos, com base na tradução intersemiótica, emerge como uma abordagem ativa para estimular o interesse pela leitura, aprimorar habilidades literárias e promover uma educação mais adequada no contexto do 9º ano do ensino fundamental. Em função disso, adotamos como referencial teórico, Cosson (2014), Larrossa (2000), Bosi (1985), Petit (2009), Jauss (1994), Poe (1984), Gotlib (1985), Paulino (2001), Barthes (1987), Plaza (2010), Pierce (1977), Hutcheon (2013), Santaella (2013) etc.

Palavras-chaves: Narrativas. Intersemiótica. Microcontos. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work deals with photographic narratives based on micro-stories, with an intersemiotic translation proposal for the development of literary literacy in the 9th year of elementary school. For this purpose, the starting point was the reading of the micro-stories from the book “The hundred smallest tales of the century”, organized by Marcelino Freire, subsequently, the students constructed literary narratives based on the reading of the micro-stories. And, finally, the students adapted it to photographic narratives as a form of intersemiotic translation. As a general objective of the research, we aimed to analyze the contributions of the creative process of intersemiotic translation of microstories into photographic narrative for the training of literary readers in elementary school. The general objective of the research is to analyze the contributions of the creative process of intersemiotic translation of micro-stories into photographic narrative for the training of literary readers in elementary school. The specific objectives, which consist of assisting in the construction of this research, are to discuss the teaching of literature, with a focus on literary literacy; analyze the creativity of the construction of the students' short story in the light of intersemiotic translation; reflect on photographic narrative sequences; propose a teaching strategy with a view to intersemiotic translation; analyze the production of students' photographic narratives. As a research methodology, there was the composition of action research and this study had the predisposition of workshops, which strategically led students to the intended result. Thus, the procedures undertaken to achieve it converged on qualitative research. Regarding the results, the characteristics that led students to construct a short story from the micro-story and the way in which students adapted this verbal text to photographic narratives were observed. Therefore, photographic narratives based on microstories, based on intersemiotic translation, emerge as an active approach to stimulate interest in reading, improve literary skills and promote a more appropriate education in the context of the 9th year of elementary school. Because of this, we adopted Cosson (2014), Larrossa (2000), Bosi (1985), Petit (2009), Jauss (1994), Poe (1984), Gotlib (1985), Paulino (2001), Barthes (1987), Plaza (2010), Pierce (1977), Hutcheon (2013), Santaella (2013) as a theoretical reference.

Keywords: Narratives. Intersemiotics. Microstories. Elementary Education.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1:.....	57
Figura 2:.....	75
Figura 3:.....	75
Figura 4:.....	75
Figura 5:.....	75
Figura 6:.....	76
Figura 7:.....	76
Figura 8:.....	76
Figura 9:.....	76
Figura 10:.....	80
Figura 11:.....	80
Figura 12:.....	80
Figura 13:.....	83
Figura 14:.....	83
Figura 15:.....	83
Figura 16:.....	86
Figura 17:.....	86
Figura 18:.....	86
Figura 19:.....	86

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2. O letramento literário e sua importância no Ensino Fundamental	22
2.1 O ensino de literatura	23
3. Teoria do conto até o microconto	31
3.1 Microconto: do Modernismo às Redes Sociais	35
4. A tradução e adaptação intersemiótica: do microconto para a narrativa fotográfica	40
4.1. O processo de adaptação	50
5. Metodologia	54
5.1 Categorias de análise	59
5.2 Descrição das atividades executadas	69
5.3 (parte 1) As narrativas literárias - do microconto para o conto	70
5.4 (parte 2) Do conto para a fotografia	71
5.5 (parte 3) A narrativa fotográfica	72
6. A captação fotográfica dos maiores protagonistas: A ação estudantil.	73
7. Considerações finais	92
8. Referências	95
9. Apêndice	99
9. Anexos	104

1. INTRODUÇÃO

Conforme explicam Rodrigues e Santos (2020) a Leitura e a Literatura constituem áreas intimamente entrelaçadas e complementares no cenário educacional. A leitura, por sua vez, é um elemento fundamental no contexto do ensino brasileiro, sendo a literatura seu campo mais próximo. Já a literatura compreende-se por ser um canal de comunicação que oferece acesso às culturas de diferentes povos e comunidades, enriquecendo a compreensão do mundo. Desse modo, ambas as áreas, embora interdependentes, não possuem autonomia suficiente para serem disciplinas independentes, sendo integradas ao ensino da Língua Portuguesa.

Ainda conforme os autores supracitados, observa-se que a temática da leitura literária é amplamente discutida por diversos autores e estudantes em trabalhos acadêmicos e explorar esse universo envolve uma busca constante sobre a melhor abordagem para compartilhar conhecimentos literários aos alunos, estimulando o desenvolvimento de habilidades de leitura e a descoberta do potencial leitor em cada indivíduo. Os textos literários, frequentemente, apresentam lacunas que demandam do leitor um esforço adicional para compreendê-los, convidando-os a preencher essas brechas por meio da interpretação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), gostar ou não de uma determinada obra de arte ou de um determinado autor requer, antes de tudo, uma preparação para aprender a gostar (Murrie, 2000). Portanto, torna-se evidente que o papel do educador é não apenas compartilhar ou conduzir o conhecimento literário, mas também instigar o gosto pela leitura de obras e textos literários. Essa abordagem visa proporcionar ao aluno um ambiente favorável para apreciar as mais belas obras existentes.

Uma das dificuldades apresentadas segundo pesquisas realizadas por Zafalon (2013), nota-se que, em últimos tempos, o ensino da literatura tem sido confrontado com alguns desafios significativos. Nesse sentido, observa-se que é inegável que os adolescentes, principalmente, estão se afastando cada vez mais dos livros e preferindo recursos mais modernos e cativantes para compreender o mundo, assim como: o uso dos tablets, smartphones, televisão e outros recursos. Esse comportamento, segundo explica Zafalon (2013) é uma consequência direta do avanço tecnológico e da homogeneização da sociedade. A partir dessa concepção uniforme, como decorrência direta as escolas vivenciam isso. Dizer que os estudantes não querem ler, porque não têm interesse e compromisso com a própria formação não acrescenta estratégias a fim de enfrentar esse cenário. O foco precisa estar na forma sugestiva e para que se repense as práticas enquanto docente e alterar essa situação. Como iniciativa para rever esse contexto, a pesquisa foi voltada a fazer, por meio das narrativas

fotográficas, um livro autoral dos estudantes a partir da proposta organizada por Marcelino Freire: *Os cem menores contos brasileiros do século*. Esse livro organizado por Marcelino reúne cem autores brasileiros contemporâneos, os quais produziram histórias de até cinquenta letras (sem contar título e pontuação). A gênese do livro carrega uma dose de pós-modernidade de humor. Os Minicontos atravessam vários gêneros tais como: trechos de histórias, anedotas, diálogos, contos e clímax de forma reduzida. Essa variedade provavelmente se deve à novidade do formato miniconto produzida por diversos autores e que Marcelino Freire conseguiu organizar num único livro.

Somada a essa visão do livro, a fotografia passou a ser uma ferramenta relevante para a evolução dessa pesquisa, uma vez que é comum encontrar estudantes usando o celular dentro da escola para, do tipo: registrar as anotações do quadro ou fazer uma *selfie* com os colegas de escola. Diante dessa junção – microconto e fotografia – passamos a compreender que as imagens fotográficas têm forte identidade história que influenciaram o desenvolvimento desse projeto.

Além dessa prática recente dos estudantes na era digital, sabe-se que esse procedimento advém de uma herança cronológica, uma vez que a fotografia foi e continua sendo um importante instrumento para gravar momentos sobre a história da humanidade. É pertinente ter em pauta que, para além de ser utilizada com fins subjetivos, a fotografia passou a designar-se como uma arte nesse âmbito memorável.

Adorno (2003) também aborda essa questão, observando que o ser humano atual sente-se desprovido de histórias para contar, vivendo em mundo padronizado e monótono, o que torna a leitura de um bom livro uma atitude obsoleta. Nesse contexto, o papel do professor de literatura se torna essencial para enfrentar esses desafios.

Aguiar e Bordini (1988) destacavam que tem havido um crescente desinteresse dos alunos pela literatura. Além disso, muitos professores estão despreparados para abordar obras literárias, não conseguindo tornar suas aulas dinâmicas e motivadoras, não compreendendo, de fato, o que os alunos estão precisando refletir.

Esse cenário é resultado não somente as dificuldades que são promovidas pelo ensino didático, mas pela própria falta de experiência em ler. Para tanto, parece que a prática de leitura está se tornando cada vez menos comum entre os estudantes.

Segundo Zafalon (2013), muitas escolas têm adotado uma abordagem que se concentra em estudar obras literárias de forma fragmentada, com o uso de textos isolados nos livros didáticos e a proposta de leitura mais superficiais, assim como um resumo da história ou, até mesmo, a bibliografia dos autores.

Diante do exposto, levantou-se a seguinte questão norteadora desta pesquisa, que permite responder: Como desenvolver o potencial criativo do estudante a partir da tradução intersemiótica?

A fim de responder a indagação apresentada posteriormente, determinou-se o seguinte objetivo geral desta pesquisa, que está centralizado em: Analisar as contribuições do processo criativo de tradução intersemiótica de microcontos em narrativa fotográfica para a formação de leitores literários no ensino fundamental. Para alcançarmos o intento dessa proposta dissertativa, temos com objetivos específicos, que consistem em auxiliar na construção desta pesquisa: discutir sobre o ensino de literatura, com foco no letramento literário; analisar a criatividade da construção do miniconto dos estudantes à luz da tradução intersemiótica; refletir sobre as sequências narrativas fotográficas; propor estratégia de ensino com vista na tradução intersemiótica; analisar a produção das narrativas fotográficas dos estudantes.

Como metodologia utilizou-se a pesquisa qualitativa desenvolvida com base em material já elaborado (pesquisa-ação estratégica), constituído principalmente de livros e artigos científico" (Gil, 2002, p. 17), neste caso, a partir de Teses e Dissertações, e da pesquisa qualitativa que "[...] responde a questões muito particulares", preocupando-se "[...] nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado" (Minayo, 2012, p. 21), ou seja, trabalha-se com um nível de realidade que tem no seu objeto a característica da subjetividade.

Para tanto, espera-se que a partir da construção desta pesquisa sejam elucidados e que traga reflexões acerca do estudo literário no contexto do Ensino Fundamental, principalmente nos anos finais deste ensino e a partir desse momento, possa-se conhecer melhor quais são as dificuldades apresentada na inserção desta temática, a fim que as mesmas possam ser superadas.

Conforme indicado por Monteiro, Fernandez e Tedesco (2023), as habilidades de leitura e escrita são altamente valorizadas na sociedade, devido à imersão em uma cultura que prioriza a alfabetização. Nos documentos normativos e diretrizes educacionais, a leitura e a escrita são destacadas como atividades fundamentais a serem cultivadas na escola e por meio dela. Inúmeras iniciativas para promover a leitura estão em constante expansão, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, frequentemente com o intuito de reduzir os índices de analfabetismo e aprimorar a capacidade de leitura e compreensão do que é lido.

Entretanto, é evidente que os índices brasileiros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam uma lacuna entre o conhecimento dos estudantes e as avaliações de proficiência em leitura em todos os níveis da educação básica (Monteiro; Fernandez; Tedesco, 2023).

Para embasar teoricamente este estudo, optamos pela abordagem sociointerativa da leitura, conforme proposta por Solé (1998). Assim, a autora resume sua pesquisa sobre diversos modelos que procuram elucidar o processo de leitura. Segundo suas explicações, a leitura é o processo no qual se compreende a linguagem escrita. O texto, sua estrutura e conteúdo; o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, desempenham papéis importantes. Pois, para ler, precisamos não apenas ser habilidosos na decodificação, mas também interpretar o texto, compreendendo seus objetivos e ideias, que se somarão as nossas experiências anteriores. O que acaba por envolver um processo contínuo de previsão e inferência, baseado na informação do texto e em nosso próprio conhecimento e um processo que permite confirmar ou rejeitar essas previsões e inferências (Solé, 1998).

Nesta perspectiva, a leitura é considerada um processo complexo que engloba desde a decodificação e compreensão do texto até a habilidade do leitor de fazer inferências e estabelecer conexões com seu próprio repertório. Entretanto, no campo educacional, atingir proficiência na leitura requer uma série de práticas pedagógicas, desde a constante capacitação dos professores em literatura até discussões sobre as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula, e reflexões sobre o papel da leitura no contexto escolar, assim como sua posição dentro do currículo de cada instituição de ensino (Monteiro; Fernandez; Tedesco, 2023).

Desse modo, diversas reflexões sobre essas questões convergem para o objetivo principal do ensino da leitura nas escolas: formar leitores proficientes. Isso implica capacitar os alunos com autonomia para a leitura de uma variedade de gêneros textuais, com diferentes finalidades e propósitos comunicativos. Nesse sentido, destaca-se que a aplicação de estratégias de leitura pode assegurar a autonomia dos alunos, um tema amplamente abordado por Solé (1998) em seu livro "Estratégias de Leitura". Conforme a autora, a meta da escola é desenvolver leitores capazes de questionar sua própria compreensão, estabelecer conexões entre o que leem e o que faz parte de seu conhecimento pessoal, interrogar e modificar seu conhecimento, estabelecer generalizações que permitam transferir o aprendizado para diferentes contextos. (Solé, 1998)

As competências apresentadas por Solé (1998) convergem com a concepção de que a leitura é uma prática social, envolvendo interação e troca de ideias. Portanto, não deve ser limitada a atividades de leitura sem contexto ou a exercícios que buscam apenas uma interpretação superficial do texto, como questionários que simplesmente direcionam os alunos a encontrar respostas predefinidas no texto. Ler implica em ir além do que está explicitamente presente no texto (Tedesco, 2012).

Para além dessa abordagem sobre leitura, o conceito de letramento literário, embora careça de uma definição consensual entre os estudiosos, é adotado neste estudo como uma base teórica para elucidar a questão da leitura literária no contexto escolar. Segundo os estudos de Paulino e Cosson (2009), o letramento literário é entendido como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de significados literários, sugerindo que o leitor pode se apropriar do texto literário, assimilá-lo e, posteriormente, reinterpretá-lo a partir de suas experiências, em um processo educativo contínuo que se estende ao longo da vida.

Assim, considerar o letramento literário como um processo implica vê-lo como um estado de transformação contínua, uma prática em desenvolvimento, e não como uma habilidade estática adquirida, como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável, como a tabuada de cinco (Paulino; Cosson, 2009). Por isso, é crucial ressaltar que o letramento literário não está restrito ao ambiente escolar; trata-se de um aprendizado que nos acompanha ao longo da vida e se renova a cada leitura de uma obra significativa.

O ensino da leitura vive entre paradoxos e revela um sistema impotente na formação de leitores, à medida que faz refletir sobre o que é ser leitor e conseqüentemente qual o papel do professor na formação de leitores. Sendo uma atividade que proporciona inúmeros benefícios e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e pessoal. Dedicar tempo à leitura é uma prática que permite expandir horizontes, adquirir conhecimentos e explorar novas perspectivas (Bernardino, 2017).

Aguiar e Bordini (1988) destacam que o livro é um veículo pelo qual toda a riqueza do conteúdo humano, tanto individual quanto social, é expressa de maneira acumulativa. Através da leitura, o indivíduo pode compreender de forma mais profunda sua realidade e seu papel na sociedade. Os textos literários, em especial, têm o poder de recriar informações sobre a humanidade, conectando o leitor a indivíduos de outras épocas e culturas.

Segundo Larrosa (2000), a leitura permite enxergar coisas diferentes, nunca vistas antes, entregando-se ao texto e não apenas apropriando-se dele para fins próprios. O ato de ler é uma jornada contínua de crescimento para as pessoas, pois a cada estágio de suas vidas, eles recebem uma nova carga de conhecimentos que se soma ao que foi acumulado por suas leituras anteriores.

Por isso, entende-se que a leitura amplia nosso repertório de informações e, por meio dela, pode-se explorar diversos temas, desde ciência e história até literatura e filosofia. Nesse sentido, ao ler livros, artigos ou qualquer tipo de material escrito, o indivíduo é exposto a ideias e conceitos que podem enriquecer nossa compreensão do mundo. Além disso, a leitura melhora

nossa capacidade de interpretação e análise, habilidades essenciais em diversas áreas da vida, assim como no ambiente de trabalho ou nos estudos.

Segundo Martins (2006), o indivíduo tem motivos para ampliar a noção de leitura, independente do contexto escolar e, para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência e, essa ampliação da leitura, pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na cultura em particular.

Nesse processo, a leitura realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita.

A leitura, ainda, é capaz de estimular a nossa criatividade e imaginação. Quando mergulhamos em um livro, somos transportados para outros mundos e realidades, permitindo-nos experimentar emoções e situações diferentes das nossas. Através da leitura, somos apresentados a personagens complexos, tramas envolventes e descrições detalhadas que nos incentivam a criar imagens mentais e desenvolver nossa capacidade de visualização. Essa habilidade de imaginar e criar mentalmente é essencial para a criatividade e pode nos ajudar a resolver problemas de maneiras inovadoras.

Parafraseando Martins (2006) considera-se que a aprendizagem da leitura significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica um comprometimento, uma ruptura com a passividade em relação ao uso dos códigos da sociedade atual. A prática da leitura pode contribuir para mudar a vida do leitor, no sentido de que ela pode proporcionar a ampliação do seu repertório e a aquisição de uma visão crítica diante da sua realidade social.

Além disso, o gosto pela leitura no contexto escolar é ensinado ou despertado, promovendo o crescimento pessoal e emocional. Ao ler sobre as experiências de outras pessoas, podemos nos identificar com seus desafios, emoções e sucessos. Isso nos ajuda a desenvolver empatia e compreensão pelos outros, além de expandir nossa visão de mundo. Através dos livros, podemos aprender com as lições de vida de grandes pensadores, explorar diferentes culturas e confrontar ideias diversas. Essa troca de conhecimentos e perspectivas nos torna mais tolerantes, abertos e conscientes.

No que concerne a presença da leitura literária e do texto literário nas salas de aula, Dalvi (2013) afirma, categoricamente, que a leitura, principalmente a leitura literária, faz muita diferença no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, não somente na área de línguas, mas igualmente nas demais áreas. Constata-se que, os estudantes leitores organizam melhor suas ideias diante das propostas do professor, a ponto de serem mais rápidos e mais precisos e fazem isso com um grau de facilidade maior que os demais.

No que diz respeito a leitura literária, a preocupação da escola, então, deve ser a formação do leitor e fazer do espaço da sala de aula um lugar de adentramento crítico onde haja a interação do texto-leitor para o entendimento da mensagem. Assim, por exemplo, as atividades avaliativas chamadas de “fichas de leitura”, que acompanham os livros paradidáticos, têm causado o desinteresse dos estudantes diante da leitura do livro (Zafalon, 2013).

Conforme explica Carvalho (2015) a leitura, especialmente de textos literários, é uma atividade altamente complexa de construção de significado, que depende dos elementos linguísticos presentes no texto e de sua organização. Portanto, para que o leitor compreenda e atribua sentido a um texto, é necessário mobilizar um amplo conjunto de conhecimentos. Isso implica reconhecer que o significado de um texto é construído na interação entre autor, texto e leitor.

Nesse processo de produção de sentido, o contexto desempenha um papel fundamental. O contexto abrange não apenas o próprio texto, mas também a situação de interação imediata, a situação imediata e o contexto cognitivo dos interlocutores. Esse último refere-se a todos os tipos de conhecimento que estão arquivados na memória dos indivíduos e que precisam ser ativados durante a troca verbal. Esses conhecimentos incluem o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa, aspectos superestruturais, elementos estilísticos e a intertextualidade (Koch; Elias, 2008).

Em consonância com as considerações de Zafalon (2013), o ensino da literatura vai além de ser uma simples transmissão de ideias morais. Seu verdadeiro propósito reside em destacar sua relevância na formação de uma linguagem coletiva enriquecedora, tanto em âmbito individual quanto social. O texto literário, por sua vez, contém em sua construção todo o processo de escrita e leitura, proporcionando uma experiência reflexiva na qual o leitor assume um papel ativo, dialogando com suas próprias vivências pessoais.

Mota (2015) expõem que essas ideias de mediação da leitura literária e do papel do professor como mediador encontram eco em conhecidas orientações de estudiosos que atuam no ensino da literatura e letramento literário. Em primeiro lugar, a questão da autonomia do leitor diante do texto literário, como expresso por Paulino (2005) quando afirma que a leitura literária deve ser realizada com maior autonomia, permitindo que os estudantes sigam suas próprias vias de construção de significados, mantendo-os, ainda assim, como seres sociais.

Em seguida, destaca-se a importância de o professor ser um leitor de literatura, conforme mencionado por Filipouski (2005) ao enfatizar que para a leitura literária ser desenvolvida na

escola, é essencial que os professores tenham construído previamente um repertório de leitura literária, ou seja, que sejam leitores de literatura".

Por isso, entende-se que o papel do professor é de extrema importância nesse processo, visto que ele deve orientar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura crítica e analítica, permitindo que eles se tornem leitores ativos e reflexivos. Além disso, o professor deve cultivar o gosto pela literatura, incentivando o prazer na leitura e despertando o interesse dos alunos por diferentes gêneros literários (Mota, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância da leitura e da leitura literária no processo educacional, incluindo-as como parte das competências a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Dessa forma, o ensino da leitura e da leitura literária deve ser abordado de maneira integrada, buscando promover o desenvolvimento integral dos estudantes e sua capacidade de compreender e dialogar com o mundo através da literatura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo fundamental no cenário educacional brasileiro, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Seu propósito é estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, devem adquirir ao longo de sua trajetória educacional. Desse modo, a BNCC oferece diretrizes pedagógicas que norteiam o desenvolvimento das competências (Ipiranga, 2019).

No contexto da literatura em sala de aula, a implementação da BNCC trouxe novas diretrizes e orientações, promovendo uma visão renovada sobre o ensino. Esse documento impulsiona uma abordagem mais integrada e abrangente dos conhecimentos, incentivando a conexão entre as diversas disciplinas e áreas de conhecimento. Com a BNCC, a educação básica é encarada sob uma perspectiva atualizada e adaptada às necessidades do mundo contemporâneo, buscando preparar os alunos para os desafios do presente e do futuro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 07).

Desse modo, a BNCC orienta os professores de Língua Portuguesa a adotarem um ensino que estimule e promova o aprimoramento do domínio dos gêneros do discurso/textuais previamente abordados e a expansão do leque de gêneros, especialmente aqueles que exigem

maior nível de análise, síntese e reflexão; a elevação da complexidade dos textos lidos e produzidos, tanto em termos de temas, estrutura sintática, vocabulário, recursos estilísticos, como na articulação de diferentes perspectivas e significados (Brasil, 2018).

A defesa para a promoção das competências e habilidades delineadas na BNCC conduz a um repensar da prática de leitura e da formação do leitor, considerando o ambiente diversificado da escola, com indivíduos heterogêneos em características físicas, emocionais e ambientais, demandando a abordagem dos descritores para atender às necessidades dos estudantes.

Segundo esclarecimentos de Alcântara e Stieg (2016), várias versões da BNCC foram elaboradas. Nas primeiras versões, não se sustentava a aplicação no ensino médio, o que foi consolidado na última versão de 2018. Nesta, percebe-se a importância de trabalhar os descritores, integrando competências e habilidades à prática pedagógica da língua portuguesa para auxiliar os educandos na construção do conhecimento.

Já ao analisar a BNCC de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, é possível observar, nos objetos de conhecimento e estratégias de leitura, um incentivo aos professores para motivar seus alunos por meio de textos diversos, demonstrando como esse processo pode ser prazeroso e repleto de diálogos que abordam conceitos relacionados ao cotidiano e à comunidade em que estão inseridos.

Segundo Peixoto (2018), a fundamentação e implementação da BNCC nas escolas representaram um marco significativo para a educação. Assim, impulsionado pelo documento do Referencial para Educação no Século XXI, o qual orienta que nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com desafios mais complexos, sendo crucial compreender as distintas lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Em vista dessa maior especialização, torna-se essencial revisitar e atribuir novos significados às aprendizagens adquiridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as diversas áreas curriculares. Isso visa ampliar e aprofundar o repertório dos estudantes (Brasil, 2018).

De acordo com essa organização, o campo literário abrange práticas com textos que possibilitam a apreciação de produções literárias e proporcionam experiências estéticas. A literatura é, portanto, destacada por sua função estética, sendo reconhecida como um fenômeno artístico que oferece aos estudantes a oportunidade de desfrutar e vivenciar experiências estéticas através da diversidade de textos, gêneros e obras literárias (Brasil, 2016).

Outro ponto destacado por Perrone-Moisés (2000) é o fato que no Brasil, a disciplina 'literatura' foi substituída, no ensino secundário por 'expressão e comunicação' e, no ensino superior por 'linguagens, códigos e suas tecnologias'.

Ainda de acordo com a autora supracitada, ao analisar os documentos do Ministério da Educação, é raro o uso da palavra literatura. Quando os textos literários são mencionados, eles são equiparados a outros tipos de textos e avaliados com base em critérios como sua relevância para a cultura brasileira ou sua aceitação pelos alunos. Essa abordagem reflete numa perspectiva que coloca os textos literários em igualdade de condições com outros tipos de produções escritas, sem dar uma ênfase específica à literatura como uma forma de arte e expressão cultural única.

Com base no exposto, compreende-se que a BNCC busca integrar os conteúdos fundamentais, essenciais em nível nacional e correspondentes ao currículo mínimo obrigatório de todas as escolas. É evidente que a prática de ensino deve estar alinhada aos objetivos de formação integral dos estudantes, incentivando seu constante aprimoramento nos estudos.

Segundo a BNCC (2018), a concepção de Língua Portuguesa como língua/linguagem é polissêmica e multicultural, abrangendo suas particularidades e diversidades linguísticas. Isso implica na adoção de diversos tipos de gêneros textuais para aproximar os alunos do processo de leitura e escrita. Para orientar os alunos na construção de sua competência como leitores, é fundamental que as práticas de leitura, conduzidas pelos professores, se baseiem na diversidade de linguagens, autores e suportes, além de dar ênfase às habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos. Isso inclui sínteses mais complexas, elaboradas em contextos que exigem investigação de fatos, seleção criteriosa, levantamentos e pesquisas que possam ser relacionadas significativamente aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, experiências estéticas, produções da cultura digital, bem como discussão e proposição de ações e projetos relevantes tanto pessoalmente quanto para a comunidade (Brasil, 2018).

Portanto, é crucial entender que a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa não deve ser estática e uniforme. Pelo contrário, deve considerar a dinâmica e a diversificação dos conhecimentos textuais para sua aplicação na sala de aula, embasando o trabalho de forma contemporânea e reflexiva, a fim de incentivar os estudantes a se envolverem ativamente na promoção dos conteúdos. Em linhas gerais, serão vistos nos próximos capítulos desta pesquisa: Fundamentação Teórica - especificando o letramento literário e sua relevância para o Ensino Fundamental em que nesse capítulo foi abordado a interpretação de textos literários como um aspecto desafiador para o estudante. Ainda no capítulo teórico, tem-se como subcapítulo o Ensino de Literatura, cuja análise discorreu sobre os métodos e abordagens que valorizam os textos curtos, estão associadas ao conteúdo temático.

No capítulo 3, tivemos como fundamentação o contexto histórico ‘do Conto até o Microconto’, que foi analisada a teoria do Conto sob uma perspectiva evolutiva da literatura equiparada às mídias digitais. Como subcapítulo, foi realizada uma sequência temporal do período do Modernismo até a literatura contemporânea. No capítulo 4, o referencial teórico consistiu em abordar a adaptação e tradução intersemiótica a partir da perspectiva de Pierce (1979).

Posteriormente, a metodologia - capítulo 5 - teve como a abordagem de forma agregada, a qualitativa. Foram observados neste segmento os mecanismos empregados na condução das atividades desempenhadas pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental em um procedimento de pesquisa ação. Ainda neste capítulo, foram examinadas as categorias de análise, as oficinas vivenciadas com os estudantes divididas em três etapas.

No capítulo 6, foi examinada no trabalho dos estudantes a adaptação dos microcontos para a narrativa fotográfica. Nessa parte, contém a análise intersemiótica da tradução dos textos verbais – literários – para narrativas fotográficas. Com efeito, o estudo partiu da representação dos índices aos símbolos numa perspectiva peirciana, percorrendo Júlio Plaza (2010) e Santaella (2017).

E, nos segmentos finais deste estudo, estão inseridas as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

2. O letramento literário e sua importância no Ensino Fundamental

O letramento literário desempenha um papel fundamental no ensino fundamental, transcendendo a mera decodificação de palavras para abranger uma compreensão crítica e interativa dos textos literários. Ao desenvolver essa competência, os alunos não apenas aprimoram suas habilidades linguísticas, mas também fortalecem suas capacidades cognitivas. A literatura no ensino fundamental contribui significativamente para o desenvolvimento linguístico dos alunos, expondo-os a diversos gêneros literários e enriquecendo seu vocabulário. Além disso, a interpretação de textos literários desafia os estudantes a pensar de maneira crítica, a fazer inferências e a aprimorar suas habilidades analíticas (Nunes, 2016).

A natureza narrativa e ficcional da literatura alimenta a imaginação e a criatividade das crianças, transportando-as para mundos fictícios e incentivando a exploração de diferentes perspectivas. Essa expansão da imaginação não só torna a aprendizagem mais envolvente, mas também promove o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento criativo. Além disso, a literatura é uma ferramenta valiosa para promover a empatia e a compreensão social. Ao explorar personagens diversos e enredos que abordam questões sociais, os alunos são expostos a diferentes culturas, experiências e desafios, contribuindo para o desenvolvimento de uma mentalidade mais aberta e tolerante (De Souza, 2017).

A literatura frequentemente explora dilemas éticos e questões morais, oferecendo aos alunos a oportunidade de refletir sobre valores fundamentais. Narrativas que abordam temas como justiça, igualdade, honestidade e responsabilidade incentivam discussões em sala de aula, promovendo a formação de cidadãos éticos e conscientes. A integração de mídias e tecnologia enriquece ainda mais o letramento literário. Recursos digitais, audiobooks, vídeos e atividades online podem diversificar a abordagem, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e preparando-os para a realidade tecnológica em constante evolução.

Segundo Silva (2019), iniciar o letramento literário desde o ensino fundamental é crucial para cultivar o gosto pela leitura. Expor os alunos a uma variedade de gêneros, autores e estilos literários aumenta a probabilidade de que desenvolvam uma relação positiva e duradoura com os livros. Esse gosto pela leitura contribui não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de leitores autônomos e críticos ao longo da vida.

Essa abordagem pedagógica não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos mais completos e conscientes. Ao cultivar o letramento literário desde as séries iniciais, os educadores têm a oportunidade de moldar alunos críticos, imaginativos e empáticos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade

cada vez mais complexa. A literatura no ensino fundamental é uma ferramenta que vai além da mera transmissão de conhecimento. Ela cria um ambiente propício para a reflexão sobre questões éticas e sociais, incentivando os alunos a questionar, analisar e formar suas próprias opiniões. A discussão de temas presentes na literatura promove debates construtivos em sala de aula, fomentando o pensamento crítico e a expressão de ideias (Cosson, 2015).

Além disso, ao integrar mídias e tecnologia no ensino literário, os educadores podem atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. A abordagem inovadora permite que os estudantes explorem a literatura de maneiras que sejam mais alinhadas com o mundo contemporâneo, preparando-os para uma interação mais fluida com a tecnologia ao longo de suas vidas. O gosto pela leitura, cultivado desde cedo, não apenas promove o prazer da descoberta literária, mas também é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento contínuo. Estudantes que têm uma relação positiva com a leitura são mais propensos a buscar conhecimento de forma autônoma, alimentando seu intelecto ao longo de suas jornadas educacionais e além (Pessoa, 2015).

Por fim, é essencial que o letramento literário no ensino fundamental não seja encarado como uma tarefa isolada, mas como parte integrante de um currículo educacional que visa formar indivíduos críticos, criativos e socialmente responsáveis. O papel dos educadores é fundamental, não apenas como transmissores de informações, mas como facilitadores do desenvolvimento integral dos alunos.

2.1 O ensino de literatura

Por diferentes fatores, a literatura, indubitavelmente, sempre foi considerada um importante caminho para a formação humana. No entanto, em diversas situações, ela não faz parte tão expressivamente do cotidiano da criança e/ou do adolescente.

Dentre principais preditores que contribuem para essa problemática, encontram-se, em destaque, a ausência de interesse por leituras e/ou motivação orientada para leituras efêmeras ou superficiais, pela adoção de novas tecnologias, que promoveram uma verdadeira difusão de informações, contudo nem sempre significativas e proveitosas em termos de aprendizagem e tomada de decisão.

Para o(a) estudante ler corretamente, em princípio, o texto literário, independente do gênero, requer a necessidade de uma estratégia bem preparada e bem conduzida, em especial orientada para promover interesse, atratividade e um maior dinamismo e interação. O método de leitura desenvolvido pelo professor para o aluno, em sala de aula, em geral, tem sido

sustentado por uso de metodologias e de práticas didáticas amparadas em abordagem tradicionalista ou conservadora. Tal abordagem de prática docente compreende a adoção de modelos rígidos, inflexíveis, com pouca ou nenhuma abertura para introdução de recursos que estimulem o envolvimento dos alunos, a exemplo de como pode ser com os meios digitais com elementos intuitivos e estimulantes, bem como por meio de atividades lúdicas.

As pedagogias conservadoras, com emprego de "giz e quadro negro", o "livro didático para fins de dever de casa", "recursos de memorização para os gêneros literários e suas características", dentre outros aspectos, tendem a desestimular o aluno, evidenciando perda de foco, concentração, atenção e olhar disperso em aulas etc.

No viés do ensino da literatura, além dessas concepções inovadoras que emergem dos modelos didáticos mais contemporâneos, outros recursos e práticas são indispensáveis a uma aprendizagem significativa e exitosa dos alunos: a integração entre autor-leitor, o sentido existente nos gêneros e suas implicações no cotidiano social e a sua perspectiva contextual e situacional, isto é, a capacidade de ser um elemento transformador na vida dos discentes e possibilitar a formação de cidadãos atuantes, decididos e produtivos.

Na produção do contexto pela autoria textual, é pertinente considerar que as condições de produção são atributos preponderantes do contexto enunciador, de forma consciente ou inconsciente, no transcorrer do processo de elaboração do texto literário.

De forma geral, as condições às quais o autor de textos curtos, como é o microconto, precisa atender, encontram-se em um determinado espaço, cultura e tempo. Outrossim, enxerga-se, pois, a tipologia do microconto como um argumento que evoca potencialidades para ensino da literatura, frente ao seu papel de articular a realidade, a teoria e a prática, inclusive com uso de uma visão semiótica, buscando aprimorar os processos de comunicação em sala de aula.

Torna-se, nesse aparato, imprescindível destacar que esses métodos e abordagens que valorizam os textos curtos, estão associadas ao conteúdo temático, o público-alvo a quem o texto se direciona, a finalidade a ser tocada e, evidentemente, o local de veiculação do texto. É válido ressaltar, assim, que essas circunstâncias não precisam, de fato, serem inflexíveis, pois, como se discrimina nessa perspectiva temática, o espaço escolar possibilita uma variação contínua na ordem dessas condições de produção. O microconto é, dessa maneira, uma representação eficiente e proveitosa dentro da realidade do ensino da literatura, considerando seus elementos textuais e significados recursos viabilizadores de aprendizagem acessível, com conceitos amplos e livres à exploração de diversas possibilidades.

Do ponto de vista da discussão em voga, observa-se que o microconto resultante poderá variar, consideravelmente, em função do público a que se destina, do propósito pretendido, dentre outras possibilidades, como defende Cosson (2014), quando destaca sobre a liberdade que o letramento literário precisa ser um instrumento vivo na aula de leitura poética.

Gebara (2002) afirma que é possível sustentar-se em relação à leitura, já que os indivíduos vivem cercados por signos, símbolos e por ícones que, compulsoriamente, exigem, por sua vez, a necessidade do exercício da ação compreensiva, isto é, motivados pela busca de sentido e contexto. Gebara (2002), ainda, ressalta que o conhecimento de tipologias textuais distintas parte de uma premissa de que, com a leitura, imediatamente surge o desejo e interesse em compreender o sentido proposto pelo autor, de modo a aproximar o leitor, ao máximo, da proposta e realidade apresentada no texto.

Ainda em Gebara (2002, p. 11), cumpre-se o entendimento de que "lemos, porque nos procuramos" e, seguindo a mesma orientação, a referida autora acrescenta:

Na leitura, encontramos uma fonte revolucionária para os sentidos inesgotáveis de informações, de sensações e de impressões que são adicionadas a nossa experiência diária, pois ela é um processo presente em grupos em que existe a escrita e que, por sua vez, em objetos dignos de contemplação. (Gebara, 2002, p. 12).

Ademais, dentre as diversas modalidades de textos escritos, em uma categoria ampla, encontram-se as produções literárias, que, por tradição, são indicadas para as atividades na escola, onde muitas vezes o contato com eles somente acontece nesse ambiente passível de intervenção. Embora não seja leitura habitual dos alunos, é necessário ressaltar que a literatura incentivada por leitura dos microcontos, frente às condições adversas, pode oferecer o que se conhece no meio como "ineditismo didático", conceituada esta como a ruptura de expectativa sobre a atividade tradicional rotineira nos livros didáticos.

De acordo com percepções de Cosson (2014), a literatura pode trazer muito mais do que simplesmente um depósito padronizado de experiências a serem seguidas e bem-sucedidas ou, ainda, cultivadas dentro do universo da escrita. Para o autor, o ensino da literatura permite abrir uma visão linear no imaginário dos estudantes fora dos muros da escola.

Essa perspectiva denota o quanto se torna necessário o currículo literário dispor de um maior espaço no planejamento docente e também nos currículos, a fim de assegurar mecanismos que possam estimular a prática do letramento literário sob um prisma mais criativo e acessível, do ponto de vista prático do ensino e também da aprendizagem no ambiente escolar.

Ademais, é válido ressaltar que a questão em discussão não é rejeitar essa padronização como um todo. Pelo contrário, é fomentar o entendimento de que esses padrões proporcionem um lastro ou repertório, para que se mantenha a comunicação, evitando juízos causados por elementos estranhos ao processo de ensino literário.

Ainda assim, é preferível realizar o trabalho com o texto literário de forma prazerosa, buscando construir um diálogo que faça da literatura um elemento constitutivo de interação entre professor e estudante. Essa escolha vai ao encontro de algumas das principais preocupações do professor de língua portuguesa, ao reunir, em uma única atividade, a compreensão da estética textual (versos e estrofes) e dos aspectos imagéticos do texto.

Levando em consideração que os processos linguísticos apontados no conteúdo programático, com a perspectiva de microconto, apresenta, em sua estrutura construtiva, o aspecto esteticamente encurtado pela forma concisa de escrita e isso aguça o interesse dos estudantes. Esse traço central desse gênero textual de forma reduzida faz uma relação direta com os interesses da faixa etária a ser incluída na presente pesquisa.

Dessa maneira, nos ambientes escolares, o ensino de literatura, em conformidade com a realidade estudantil, estimula, pois, o interesse em desenvolver habilidades por letramento literário com alunos do Ensino Fundamental, que visa preparar os estudantes para os desafios do Ensino Médio, onde os gêneros e literatura enquanto componente disciplinar são obrigatoriamente inseridos nos currículos.

Somado à compreensão dos benefícios culturais que a leitura literária pode favorecer, Michèle Petit, pesquisadora e antropóloga, defende a sua importância na formação da consciência cidadã dos jovens:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania (Petit, 2009, p. 19).

Sob essa observação, é válido considerar que a leitura literária é o elo que une às ações dos indivíduos às dinâmicas contextuais e ambientais, e, a partir desse exercício, torna-se possível experienciar as vivências de outrora, desenvolvimento de uma percepção histórica significativa; contudo, o processo de leitura literária possibilita, também, o conhecimento e

familiarização com outras culturas e histórias, sejam elas reais ou sejam fictícias, de pessoas ou civilizações.

Rouxel (2013) reforça a importância da leitura e, nesse contexto, diz que, mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência. Reforça a referida autora, ainda nesse aparato, a necessidade da leitura subjetiva que a literatura oferece: o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária e é o leitor que completa o texto e lhe imprime a sua forma singular, amparado em suas particularidades, suas experiências e contexto social em que se encontra inserido.

Então, é pertinente trazer questionamentos, do tipo: Como é possível abordar o texto literário no contexto escolar? Em situações diversas, o texto literário é, muitas vezes, jogado ao estudante, sem levar em consideração a sua receptividade, o seu contexto social, enfim, algo que leve realmente em consideração a necessidade do seu receptor/leitor.

Sobre isso, a teoria da estética da recepção, defendida pelo crítico literário alemão Hans Robert Jauss, fundamenta essa importância:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (Jauss, 1994, p. 28).

Eis que aparece mais um desafio docente para incentivar a leitura do texto literário, a partir da visão do autor: selecionar um texto ou livro literário. Isso não é uma tarefa simples, pois, atualmente, existem diversas opções, contextos, autores, enfim, diversos e ricos recursos com potencial de serem explorados dentro de sala de aula no contexto do ensino da literatura; essa diversidade de materiais didáticos, em geral, tende a criar uma percepção de que o processo de tomada de decisão e escolha é exaustivo, exige maior dedicação e tempo do professor enquanto mediador de leitura literária.

A complementar o contexto de escolha, Pinheiro (2012) aborda a importância da temática do texto nos ambientes escolares para fundamentar resultados mais profícuos no ensino da leitura do texto literário. Vale salientar que as abordagens temáticas dos textos admitem várias maneiras de realizá-las, inclusive seguindo a perspectiva histórica, podendo ser avaliada a partir de observações das características associadas à visão de mundo.

A leitura é, pois, uma prática tão fundamental na sala de aula, tendo em vista que subsidia não apenas o trabalho com a língua portuguesa, mas também orienta estrategicamente todas as atividades pedagógicas em outras disciplinas contíguas ao currículo escolar. Em sentido mais amplo, o ato de ler possibilita ao estudante um contato maior com o mundo.

Assim sendo, a escola exerce um papel indispensável no processo de sistematização de práticas e ações que conduzem o estudante a uma leitura crítica, autônoma e significativa, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para intervir em situações-problema no cotidiano social e tornar-se um agente atuante, participativo e com poder decisório, tal qual destacam as premissas de ensino-aprendizagem adotadas no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sobre isso, ensino com recurso das imagens, perspectiva intrínseca ao processo semiótico, a Base Nacional Comum Curricular Brasil (2018) afirma que o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e intenção estética por parte do que o professor tem como objetivo para enriquecer a aprendizagem de seus estudantes. Nesse escopo, não se faz entender que a simples tarefa nada tem a ver com o que se entende por realidade, tampouco trata-se de um puro exercício para descontrair sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.

Na proposta curricular do Estado da Paraíba (2010), para refletir sobre o ensino da literatura, afirma-se que devem existir, na sala de aula, momentos de criação e recontos de histórias da literatura universal, local e da vida cotidiana, com foco nos múltiplos elementos que compõem uma narrativa. Além disso, deve haver a participação dos estudantes em variadas possibilidades de criação e adaptação do texto literário em si, mobilizadas por materiais diversos, imagens, objetos, fotografias, entre outros recursos, com o uso de múltiplas linguagens.

Ainda segundo o referido documento escolar de orientação didática, sobre a literatura, enxerga-se que:

A imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura, propostas pelo educador, mediador entre os textos e o expectador, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Paraíba, 2010, p. 45).

Assim, baseado no que prescreve o Parâmetro Curricular do Estado da Paraíba (2010) acerca do ensino de literatura e suas diversas formas de representatividades na prática docente, ao ser mencionado sobre estratégias e adaptações de como o conhecimento precisar ser visto no espaço escolar, observa-se que cabe a docentes mediar o desenvolvimento da comunicação do estudante, na organização da rotina de sala de aula e na elaboração do planejamento, favorecendo situações que lhe possibilitem o interesse pelas imagens.

Além de que essa concepção acessibiliza necessidade de se oportunizar a construção de hipóteses sobre a narrativa, fazendo antecipações ou suposições sobre o que vai acontecer, imaginando ou descrevendo cenas. A imersão, nesse contexto de adaptação, faz com que o letramento literário possa trazer, à reflexão do estudante, a aprendizagem da leitura do mundo das imagens, assim como a conceber a oportunidade sobre o conhecimento literário como expressão natural e espontânea por parte do estudante.

Então, ainda baseado no que ressaltam os Parâmetros Curriculares do Estado da Paraíba quanto à leitura e à escrita, literatura e ensino não devem ser explorados mecanicamente, uma vez que:

A leitura deve ser uma fonte de prazer, de desenvolvimento da imaginação e de aprendizagem e as práticas de oralidade e escrita devem ocorrer de forma contextualizada e significativa, em um ambiente que favoreça o convívio com o universo da imaginação, da expressão oral e escrita de ideias e sentimentos e do próprio movimento de escuta dos outros com os quais o estudante convive. (Paraíba, 2010, p.46).

A ideia de práticas de oralidade e escrita ocorrendo de maneira contextualizada e significativa ressalta a necessidade de integrar essas atividades ao cotidiano dos estudantes, tornando-as relevantes para suas vidas.

Além disso, o autor destaca a importância do ambiente educacional, sugerindo que ele deve ser propício ao convívio com o universo da imaginação e à expressão de ideias e sentimentos. O movimento de escuta dos outros é ressaltado como uma habilidade valiosa, destacando a importância da empatia e da compreensão mútua na formação dos estudantes.

3. Teoria do conto até o microconto

Historicamente, no século XVI, o conto adquire registro na modalidade escrita e estabelece um parâmetro quanto à sua classe estética. No entanto, antes desse período – na Era Medieval – os contos eram difundidos de forma oral, como por exemplo, por meio de uso de parábolas e das lendas.

Somente no século XIX, o conto passou a ser classificado como um gênero, mas esse caráter de novidade denota uma definição de Rohberger (1976) ao afirmar que o conto é um dos mais novos gêneros literários, mas sua definição é tão antiga quanto à forma.

Edgar Allan Poe (1984) não foi apenas o primeiro a teorizar sua forma moderna, mas também um de seus praticantes mais influentes. O autor tomou como base o processo histórico que norteia a origem do conto até a estrutura que se encontra atualmente. Poe, em seu discurso, defende que é preciso haver uma continuidade sobre o que o texto provoca no leitor.

Para se alcançar essa extensividade, o autor defende que o texto seja breve, sem situações acessórias, com a pretensão de o leitor entender a história em um intervalo curto (única assentada). Uma das características mais asseguradas, ao seguir esse direcionamento argumentativo de Poe (1984), é equiparação com realidade dos estudantes na contemporaneidade.

De forma recente, informações passaram a ser transmitidas de forma instantânea, o que determinou também de forma rápida essa influência célere atravessar gerações, tornando todo esse processo um hábito irrefutável na sociedade. Portanto, o que o autor defende sobre o conto, a respeito do que se deve provocar no leitor, assimila-se à realidade tecnológica vigente, uma vez que os discentes do século XXI, devido a maior quantidade de acesso à informação, prezam pela brevidade nos informes cada vez interconectados às redes sociais.

As ideias de Poe (1984) instituíram o conto como gênero fictício que passou a ser estudado no século XX. Isso não corrobora que essa fundamentação permeie apenas o olhar superficial que o conto pode ocasionar no leitor, mas sim discussões que nortearam a época e perduram até os tempos recentes sobre ampliação do conto sob a percepção do leitor. Assim, a teoria do conto que Poe defende que a teoria lida com o processo usado para escrever uma história deve ser um dispositivo que afeta o processo de percepção do leitor.

No livro *Teoria do conto*, de Nádía Batella Gotlib (1985), a autora afirma que a chamada economia de recursos tão celebrada na conjectura do conto não exige o contador de histórias de se permitir, com moderação, descrever. Nesse sentido, os microcontos, principalmente os de até três linhas, ou cinquenta caracteres, atendem à exigência de forma extremamente esparsa

ou, mais precisamente, valendo-se dos recursos daqueles que não possuem uma massa linguística abundante.

Estes modos variados de narrar por vezes se agrupam, de acordo com os pontos característicos que delimitam um gênero. (...) Convém classificar que essa narração também tem sua história. (Gotlib, 1985, p. 14).

Brémond (1996, p.99), ao analisar a lógica dos possíveis narrativos diz que “toda narrativa consiste num discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano”. Essa concepção do autor pressupõe o efeito do que foi despertado no leitor, pois quando ele analisa uma série de fatos e torna-os inerente a sua concepção de mundo, a narrativa passa a fazer todo sentido.

Esse contexto é o que vai levar a intertextualidade a se tornar uma peculiaridade imprescindível a ser vista na presença narrativa pelo gênero conto. Acrescenta-se ainda que, sob um viés da literatura nacional, Paulino (2001) diz:

Embora o conto nos pareça uma narrativa concisa, restrita aos elementos essenciais, desenvolveu-se, a partir dos anos 60, um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor. (...) O discurso direto, tão frequente no conto, é muitas vezes dispensado em nome de um ritmo de narração quase alucinante. Isso o transforma numa metáfora da velocidade com que circulam os seres, as mensagens. (Paulino, 2001, p. 74).

Após séculos de história, o conto chegou ao contemporâneo com compacta densidade narrativa, formalidade e estrutura desse gênero literário curto: a micronarrativa. Um novo gênero da literatura brasileira, inaugurado por Oswald de Andrade em 1927, emergente no Pau-Brasil, ganhou força na primeira década do século XXI, quando uma nova geração de escritores brasileiros caminhou do papel para a internet.

A migração para os espaços digitais na primeira década do século XXI destaca a adaptação dos escritores brasileiros às novas tecnologias e meios de comunicação. Ao levar suas obras para a internet, essa nova geração de autores encontrou um meio expandido de alcance, interação e experimentação literária. Os espaços digitais proporcionam uma plataforma dinâmica e interativa, permitindo não apenas a disseminação mais ampla das micronarrativas, mas também a participação ativa do público por meio de comentários, compartilhamentos e outras formas de engajamento.

Essa mudança para o digital não apenas reflete a evolução tecnológica, mas também representa uma resposta à crescente importância da internet como um meio cultural e social. Os

escritores que abraçam essas novas formas de expressão literária não apenas exploram novas possibilidades criativas, mas também contribuem para a expansão do panorama literário contemporâneo, levando a narrativa curta a novas fronteiras e públicos.

Esse gênero textual pode ser visto como uma narrativa de linguagem resumida, com a pretensão de expor o texto de forma concisa. De forma introdutória, essa estrutura textual demonstra uma maneira de como a sociedade brasileira passou a percorrer as informações de maneira veloz. E, com a ampliação da diversidade cultural no que direciona linguagem literária, a informação curta que procure se estimular a reflexão ou também provocar um determinado impacto no leitor se tornou mais constante na sociedade no século XXI.

A implicação do microconto admite a busca pelo prazer da leitura do texto literário, pois, segundo Barthes (1987), gera a vontade de ler, o prazer em olhar cada palavra que compõe a história que você se empolga para terminar a leitura. Desse modo, o aumento das formas de comunicação, juntamente com a difusão da cultura digital e surgimento de espaços nas redes sociais conduziram a publicação de gêneros textuais recentes da forma escrita.

Escritores como Marcelino Freire, Luiz Ruffato, Dalton Trevisan, Sacolinha, Carlos Herculano Lopes, entre outros, aparecem como autores com suas produções de narrativas reconhecidas pela aceitação do público leitor por demonstrarem essa habilidade do breve. A peculiaridade desses nomes demonstra de forma geral que o microconto representa uma maneira de contar histórias, com uma quantidade menor de palavras.

Característica essa que atrai o estudante, pois é semelhante aos formatos de textos norteadores ao convívio discente da sua vida cotidiana. É mais atraente trazer um texto literário que se aproxime da realidade estudantil a fim de obter um retorno no processo de ensino aprendizagem. Jauss (1994) afirma na sétima tese que a relação entre a vida e a literatura presume uma função social para criação literária, já que, devido ao seu viés independente, abre novas possibilidades para o leitor no âmbito da experiência estética.

A circunstância de o(a) estudante ser capaz, através da literatura, de observar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferente é justamente o que provoca a experiência estética, pois, segundo o autor:

[...] a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática. (Jauss, 1994, p. 50).

Jauss (1994) destaca a importância da literatura como um meio de proporcionar uma experiência estética significativa aos estudantes. Ele sugere que a verdadeira função social da literatura se realiza completamente quando a experiência literária do leitor se conecta com as expectativas e contextos de sua vida prática.

Ao afirmar que a literatura permite ao estudante observar aspectos de sua prática cotidiana de maneira diferente, Jauss está indicando que a leitura literária não é apenas uma atividade isolada, mas sim um meio de enriquecer a compreensão do leitor sobre sua própria realidade. A experiência estética ocorre quando a literatura transcende as páginas do livro e entra no horizonte de expectativas da vida cotidiana do leitor.

Nesse sentido, a literatura não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta que desafia e amplia as perspectivas do leitor, permitindo-lhe ver o mundo sob novas luzes. Ao integrar a experiência literária ao contexto prático da vida do estudante, a literatura torna-se um veículo poderoso para o desenvolvimento da compreensão, empatia e reflexão crítica sobre questões sociais e pessoais.

Simbolizando em concentração de palavras, argumenta-se que até 150 caracteres dimensionam texto classificado como microconto. Essa ênfase apresentada a respeito à concisão da sua linguagem é um pensamento que delibera a propriedade que penetra com mais projeção nessa formatação textual. Isso remete ao que Sanfelici (2009) observa como a intensidade do breve, veemência "exercida pelo escritor, diretamente ligada ao modo como ele aproxima o leitor do que vai sendo contado". (Sanfelici, 2009, p.26).

3.1 Microconto: do Modernismo às Redes Sociais

Ao partir da conjectura de que os microcontos sejam de certa forma desenvolvimentos do gênero narrativo conto, cronologicamente, essas narrativas curtas passaram a obter maior notoriedade quanto à questão da expansividade mais informativa, pela existência nos meios de comunicação tecnológicos atuais.

É válido considerar o percorrer histórico desses textos breves, pois sabe-se que, desde a Antiguidade greco-romana, os microcontistas já manifestaram imagens (desenhos ancestrais) que procuravam discorrer sobre o que se passava na época. Ainda assim, no século XIX por diante, viam-se traços de microcontos. De forma mais ampla, por exemplo, Ramón Gomez de la Serna com sua literatura de vanguarda *Greguerías* já trazia um tipo de humor junto com metáforas através da brevidade informativa.

Não podemos nos esquecer de focar nos microcontos brasileiros até então, visto que a presente pesquisa vai ter, como suporte enfático, autores nacionais da atualidade. Na primeira geração do Modernismo, Oswald de Andrade apresentou, como característica em seus trabalhos, a dedicação a textos curtos como se vê em:

amor,
humor
(ANDRADE, 1978, p. 157)

Na época, os versos de Oswald de Andrade ficaram conhecidos como “poemas minuto” e suas publicações passaram a ser consideradas uma forma de inovação literária. Ainda sobre esse período (1922-1930) percebia-se que os leitores estavam acostumados com textos mais longos, repleto de detalhes, enredos mais extensos e deram vez ao resumo capaz de deslocar a rotina das obras literárias. Por meio da contribuição do autor, os versos compactados ocasionaram a provocar no leitor a surpresa, o humor, a ideia irônica, entre outros.

Na geração Modernista (1930-1945), Carlos Drummond de Andrade também mencionava de forma indireta sobre a redução de fragmentos quanto ao processo da escrita verbal: “Escrever é cortar palavras”. Com o passar do tempo, parece que o Mineiro de Itabira prevê o que estaria por vir no século XXI, pois, habitualmente, principalmente na faixa etária mais jovem, notam-se textos curtos de sua autoria podem ser explanados pelas redes de forma rotineira, ou seja, o diálogo entre gerações admite interpretações constantes. No convívio social, por exemplo, comparamos com situações em que pouco escrito tem a capacidade em dizer muitas ideias. Por exemplo, verso abaixo:

Daí, quem sabe?
Tudo pode acontecer
(ANDRADE, 1981, p. 27)

É possível associar esse microconto, ou até mesmo nanoconto (pela quantidade de caracteres), como um ponto estratégico de partida para abrir outros horizontes que levem os estudantes a produzirem outros gêneros textuais como a crônica narrativa. A expansão do microconto brasileiro com a vinda da internet, onde muitos autores, até então, encontram, pois, suporte suficiente para a divulgação dos seus textos entre novos escritores, permite essa aproximação da obra do autor com o acesso estudantil. Isso favorece o letramento literário para dentro do espaço escolar.

O nanoconto, objeto de pesquisa de Daniel Arena Ermínio da Silva em sua dissertação "Nanoconto: Um Gênero Novo em Análise" (Da Silva, 2020), é compreendido como uma forma literária singular e inovadora na contemporaneidade. Este gênero, caracterizado por sua brevidade extrema, desafia as convenções narrativas tradicionais ao encapsular uma história completa em um espaço mínimo de palavras.

A pesquisa de Silva destaca a relevância do nanoconto no contexto digital, onde a concisão e a capacidade de capturar a atenção imediatamente tornam-se essenciais. A existência do nanoconto nesse meio evidencia uma adaptação criativa à era da informação rápida e da comunicação instantânea.

Ao explorar o nanoconto, o pesquisador provavelmente aborda questões relacionadas à economia de linguagem, à habilidade de evocar emoções em poucas palavras e ao impacto da brevidade na construção narrativa. Essa análise pode contribuir significativamente para o entendimento não apenas do nanoconto em si, mas também para o papel da literatura na era digital, onde a comunicação eficiente e a capacidade de contar histórias de forma concisa ganham destaque (Da Silva, 2020).

Já que quase tudo no eixo do microconto está repleto de imprecisões – a respeito das possibilidades de criação a partir da leitura dos versos concisos - controvérsias, pois, de certa forma, uma única história pode gerar versões distintas - sua origem não poder ser diferente. A aparente lacuna entre os estudiosos em datar o surgimento da arte do microconto varia dependendo da escolha das lentes (pessoas) envolvidas.

Os estudos especializados sobre os microcontos costumam observar o fenômeno sob certos ângulos dos quais podem ser vistos como: existem há algum tempo, mas na forma escrita sob cognome diferente; sempre existiram ou até mesmo é considerada a menos estável desde o início do século XVI.

Outrossim, já nos anos 1990, essas possibilidades sobre a origem dos microcontos tendem a aumentar o repertório, por exemplo, Dalton Trevisan colaborou para *Os Cem Menores Contos do Século*, no qual apresenta uma pequena história, cujo título é “Lá no caixão”, que traz uma cena em que um pai, se despedindo da vida, faz seu último pedido à filha:

O velho em agonia, no último gemido para a filha:
 – Lá no caixão...
 – Sim, paizinho.
 – ... não deixe essa aí me beijar.
 (TREVISAN, 1994, p. 122)

A abordagem de atrair o leitor, especialmente o estudante, conforme proposta por Trevisan, ganha destaque, indo além da mera consideração temporal dos textos. Não se trata de rotular os períodos modernistas anteriores como obsoletos simplesmente por serem mais antigos. Pelo contrário, há a oportunidade de estabelecer uma relação temporal entre diversas épocas, destacando para o estudante que a brevidade poética não é uma característica exclusivamente contemporânea.

Na pesquisa, as redes de comunicação contemporâneas, com foco no Instagram, são identificadas como ferramentas destinadas a gerar produtos finais, dada sua natureza criativa e interativa. Essa plataforma permite o compartilhamento de imagens e vídeos curtos diretamente do aplicativo móvel, além de interações como seguir, curtir, comentar e compartilhar publicações.

Essas características, associadas ao letramento literário almejado, têm o potencial não apenas de divulgar a autoria dos microcontos, mas também de possibilitar a reescrita pelos estudantes, seja por meio de linguagem verbal (narrativas literárias) ou não verbal (narrativas fotográficas).

Vale ressaltar que a qualidade do Instagram reside na praticidade, onde todos os posts são exibidos em uma rede menor (stream), permitindo visualizar as publicações das contas seguidas e descobrir novos conteúdos relacionados aos interesses do usuário através do menu "Explorar". Adicionalmente, as empresas utilizam o Instagram como ferramenta para promover suas marcas e produtos por meio de diversos recursos disponíveis.

Dessa forma, a aceitação histórica dos microcontos na plataforma pode ser explicada pelo fato de o Instagram ter sido pioneiro no processo original de produção e entrega, destacando-se pela inovação. No entanto, a característica mais crucial dessa criação é sua extrema brevidade, algo fundamental para envolver ativamente o leitor.

Isso não significa pequena estrutura, o microconto exige capacitância de síntese em sua leitura, pois a interpretação do conteúdo de sua história implica na análise dos elementos fundamentais mencionados em seu conteúdo, bem como do contexto salientado.

Considerando a discussão sobre a narratividade e brevidade na construção de micronarrativas, Lagmanovitch (2006), destaca que a brevidade tem uma ação negativizante sobre a narratividade, reconhecendo a mutação estrutural que reduz ou suprime alguns componentes da sintagmática narrativa. “Essa sintagmática narrativa inclui a sequência exposição-complicação-clímax-desenlace, característica do conto tradicional” (Lagmanovitch, 2006, p. 135).

A brevidade, ao reduzir drasticamente o tempo por meio de sumário e elipse, impacta diretamente a narratividade da micronarrativa. A redução da sucessão de ações a uma única ação contada uma única vez resulta na frequência singulativa, conferindo à micronarrativa uma alta concentração e densidade de significados. “Assim, embora a brevidade des-narrativize no nível da ordem, ela hipostasia a narrativa no nível da frequência” (Lagmanovitch, 2006, p. 135).

Nota-se que esses componentes desses pequenos textos narrativos despertam nos estudantes diversos significados e pode prevalecer a composição crítica desse estudante sobre determinado fragmento. Isso faz uma série de possíveis eventos e de desdobramentos a serem criados que confirmem mesmas características da história embora em formato textual diferente.

A percepção de um microconto expõe que ele inclui mesmas particularidades presentes em uma história longa, porém sob uma linguagem sintética. Seu arranjo inclui: personagens, enredo, direção narrativa, cenário. Mas não se pode deixar de forma secundária a concepção de que na sua composição há sempre um registro implícito e direto, e outra parte do implícito.

E, conseqüentemente, cabe apontar o aspecto maior, que vai além da escolha "cirúrgica" das palavras o valor narrativo que elas devem conferir, porque não haverá história, não haverá microconto, se não houver narrativa. Para Carvalho (2016), a concisão que sublinha o texto com esses recursos requer muita habilidade e criatividade em seu desenvolvimento. O tamanho nesse caso, não significa pouco, pelo contrário, de maneira geral, há muita importância envolvida no conteúdo abordado. A citação de Carvalho (2016) destaca a essência do microconto como uma forma narrativa que encapsula o fundamental, deixando subjacente toda uma trama, ou até mesmo várias histórias, por trás do que é expresso ou sugerido. O autor enfatiza a ideia de que, mesmo na brevidade do microconto, existe uma riqueza de narrativas que se desdobram para além das palavras escritas.

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).

Carvalho destaca a arte de contar histórias de maneira concisa, ressaltando a importância da economia narrativa e da velocidade na construção do microconto. Essa abordagem desafia as convenções narrativas tradicionais e convida o leitor a explorar o vasto universo de possibilidades que se esconde por trás das palavras minimalistas, revelando a complexidade que pode ser alcançada mesmo em narrativas de extrema brevidade.

4. A tradução e adaptação intersemiótica: do microconto para a narrativa fotográfica

Tradução intersemiótica foi cunhado, pela primeira vez, por Roman Jakobson (1969) e desenvolvido por pensadores como Julio Plaza (2008), George Bluestone (2003) e Brian McFarlane (1996), quando em contato com abordagens distintas que apresentavam características que potencializavam a possibilidade de intercâmbio e transposição, definindo um campo de funcionalidade complementar.

Observando que, em função dessas particularidades, era possível integrá-las, com ênfase na construção de um modelo único e capaz de evidenciar expressivas contribuições linguísticas, com um olhar contextuais e comunicativo, a fim de aplicá-la, por exemplo, a uma metodologia de ensino ou prática docente com reflexos à aprendizagem. Dessa forma, o conceito de tradução intersemiótica de Júlio Plaza é a expressão de, por meio da descrição do conhecimento cognitivo, raciocínio, lógica e o processo comunicativo e social, converter a linguagem e pensamento humano em signos e um sistema que possibilita a exteriorização dessas concepções, de modo inteligível e coordenado.

Em Jakobson (1969 *apud* Amorin, p. 17), encontra-se uma mesma base conceitual, de modo que se entende a tradução intersemiótica enquanto transposição:

[...] de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura”. Jakobson é, dessa forma, o precursor a se atentar para o ato da tradução como recodificação, ou seja, não transportamos de uma língua para outra, e sim recodificamos a mensagem que deverá ser transmitida. Essa recodificação é determinada, em grande parte, segundo o autor, pelo sistema gramatical da língua de chegada e, no caso da tradução intersemiótica, do sistema de signos de chegada [...].

Outrossim, torna-se a tradução intersemiótica, nesse contexto de discussão e reflexão, uma valiosa estratégia fundamental para produzir significativas experiências, estímulos, sensações e emoções captadas a partir de metodologias integradoras que podem ser adotadas pelos professores nos ambientes escolares, a fim de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, com um senso maior de responsabilidade, autônomos, interventivos e com potencial para proposições para enfrentamento das diversas situações-problemas que se apresentam no cotidiano.

Seguindo essas premissas propostas por Julio Plaza, por exemplo, define-se o conjunto articulado e sistêmico de signos e sinais linguísticos fotográficos, com os seus recursos visuais e ilustrativos, que representam um contexto ou uma realidade apresentada em um microconto, abordando sua ideia e temática central, como uma modelagem de tradução intersemiótica, sendo

este segmento um dos sustentáculos para elaboração e desenvolvimento do presente trabalho de dissertação.

A contextualização nos microcontos, independentemente de suas intenções literárias ou do gênero predominante, assume uma relevância significativa quando aplicada a práticas e meios fotográficos. Ao traduzir conceitos e pensamentos intrínsecos à disciplina da literatura para narrativas visuais, cria-se uma construção lógica e cheia de significado. Essa abordagem se torna valiosa no âmbito da prática docente e do método de ensino, explorando conceitos como inovação, originalidade, processo criativo e amplo potencial contextual.

A utilização dessa abordagem não apenas torna as aulas de literatura mais atraentes, mas também adiciona um elemento lúdico que verdadeiramente envolve os estudantes. Ao integrar a linguagem visual à literária, os microcontos proporcionam uma maneira inovadora e original de explorar narrativas, estimulando o processo criativo dos alunos e oferecendo um vasto campo contextual para a análise e compreensão das obras literárias. Essa abordagem dinâmica e interdisciplinar não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também incentiva uma compreensão mais profunda e envolvente da literatura.

Diversos estudos destacam a tradução intersemiótica como um método didático e pedagógico aplicável à realidade do ensino escolar, gerando impactos significativos na aprendizagem. Para tanto, observou-se que o uso dos signos, sinais e outros elementos visuais da linguagem pode ser analisado sob perspectivas diversas, admitindo significados e compreensões bastante diferentes. Signos conotativos e denotativos são empregados para expressar cenários distintos de linguagem e comunicação, refletindo, principalmente, em compreensões diferentes. Entenda que a tradução intersemiótica não constitui um método didático em si, mas pode ser empregada como um recurso didático.

Ainda em Plaza (2008, p 127), a tradução:

É entendida como uma forma de retextualização e, por sua filiação à escola de Frankfurt, especialmente à obra de Walter Benjamin, uma retextualização sobre o passado. e cria um original sobre o passado, realizando uma ponte entre pretérito-presente-futuro. É interessante ressaltar que, a partir da ciência da tradução como retextualização que cria um novo original, o autor nega, implicitamente, critérios como o da fidelidade para o julgamento das traduções. E, mesmo não se aprofundando na discussão sobre a questão, ele deixa claro o norte que tomará em seu trabalho, ou seja, a tradução intersemiótica como transação criativa entre as diferentes linguagens ou sistemas de signos .

Dentro do contexto a ser explorado pela presente pesquisa, observa-se que o processo de tradução intersemiótica admite a percepção e discussão de alguns vieses que são imprescindíveis para a sua elucidação mais ampla.

A diversidade de pontos de vista e das ponderações dos autores que se debruçaram sobre o processo de tradução intersemiótica, seus conceitos e suas particularidades é importante para se explicar as abordagens que tendem a potencializar as práticas docentes no âmbito do ensino da literatura, neste caso com uso de microconto como mecanismo para a promoção de narrativas fotográficas, observando como a imagem e fotografia substanciam o construto de uma linguagem narrativa acessível e dinâmica para acessibilizar as aulas de literatura em escolas, contemplando os signos, significados e mecanismos de linguagem (verbal e não-verbal).

A presente pesquisa tem, como objetivo, a tradução intersemiótica de um signo verbal (Microconto) para as narrativas fotográficas (signo não verbal), pois, de acordo com Plaza (2010), essa interação entre essas linguagens é um dos atributos defendidos pelo autor não somente como aspecto introdutório, mas também sobre a adaptação semiótica das linguagens.

Como pré-requisito para se abordar a tradução intersemiótica, é pertinente mencionar o contexto social que envolve o estudante diante do signo e seu significado. É preciso compreender que indivíduo vive num mundo repleto de significantes e, por essa razão, o sentido não se põe, ele é posto. Esse viés denota de forma inicial inquietações a respeito do que diz determinada palavra ou o que se entende por aquilo representado.

De acordo com Plaza (2010), a significação é a mudança de uma linguagem para outra, o que permite ser esta significação uma possibilidade de transcodificação. Assim, inicia-se esse estudo com a habilidade dos estudantes em traduzir um microconto e adaptá-lo para narrativa fotográfica.

Pela concepção relacionada sobre o assunto, torna-se pertinente considerar que a tradução intersemiótica consiste, segundo as concepções de Pierce (1979), na interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais. Essa alegação pode ser associada ao que a narrativa fotográfica pode desenvolver em conhecimento para o(a) estudante na modalidade leitura de textos poéticos.

Ainda baseado sob o aspecto de tradução, Julio Plaza (2010) corrobora que a visão intersemiótica aumenta a habilidade de interpretação sob o viés diacrônico, ou seja, a narrativa fotográfica na sala de aula pode condicionar um panorama passado-presente-futuro no momento de leitura, como também lugar-tempo.

A definição de Santaella (2017) sobre a intersemiose valoriza o conhecimento empírico do estudante também, haja vista que só é possível compreender o presente na medida em que se conhece o passado. A autora ainda afirmar que:

Não há nada, para nós, mais aberto à observação do que os fenômenos. Entendendo-se por fenômeno qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente, isto é, qualquer coisa que apareça, seja ela externa, seja ela interna ou visceral, quer pertença a um sonho, ou uma ideia geral e abstrata da ciência. (Santaella, 2017, p. 2).

Assim, a sugestão a ser ampliada pela narrativa fotográfica também consistirá à extrapolação textual como objetivo final da leitura poética. Pois, é nesse âmbito que a intersemiose atingirá a realidade do estudante por uma percepção verossímil – com o que já vivenciou, por exemplo – ou plenamente pela exposição da fantasia, ou seja, da imaginação. Acrescenta-se à questão intersemiótica, a percepção de Zilbermam sobre leitura (2009, p. 65), pois ela afirma que: “compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação nacional entre o indivíduo e o mundo que os cerca”.

Dessa forma, promover a interatividade entre a compreensão de microconto com a construção de narrativa fotográfica é uma questão multimodal. Pois admite abranger muitos horizontes, condição essa atrelada ao que direciona a BNCC (2018) que também aponta práticas de linguagem literárias, que não só envolvem novos gêneros e textos cada vez multissemióticos, como novas formas de produzir, de configurar e de interagir.

Já como referência ao embasamento da inserção da narrativa fotográfica como habilidade que envolve texto verbal e não verbal, Larrosa (2011, p. 74-75), no livro *Pedagogia Profana*:

Corroborar que um texto não consegue trazer um único sentido. Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar sua “plurissignificatividade”. Então, de forma intrínseca o discente busca a ressignificação de um projeto de trabalho com algum gênero literário pode prever além da leitura, desenvolvimento de autonomia subjetiva.

Essa amplitude também, baseado no autor, implica uma visão literária independente de politização pedagógica, que entre outros fatores, fragiliza a leitura sob um caráter superficial, fazendo do letramento literário uma habilidade inoperante na sistematização do ensino fundamental.

Ressalta-se ainda que, para aumentar a capacidade leitora do estudante e das diversas compreensões que perpassam os gêneros e tipologias literárias, torna perceptível a relevância pela compreensão de que as linguagens são dinâmicas, e que todos os estudantes podem participar desse processo de constante transformação, contribuindo positivamente para o processo de tradução de modelos verbais para recursos não verbais, assegurando o

desenvolvimento de instrumentos que aperfeiçoem as práticas docentes e os reflexos que produzem no aprendizado.

Sendo assim, deve ser objeto pontual na realidade do planejamento do professor, como também da vivência discente. E, por sua vez, considerando esses pressupostos articulados com as competências gerais da Educação Básica, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, tais como: compreensão e utilização de textos poéticos para construção de narrativas fotográficas que as suas identidades expressas sejam valorizadas e reconhecidas como um recurso de produção de conhecimento ativa e autônoma no espaço escolar.

Para tanto, os principais autores supramencionados sustentam suas ideias a partir da visão semiótica que caracteriza o processo de construção da linguagem, da comunicação e das diversas interações, contextualizando a compreensão dos sinais e significados como prospectos significativos para o desenvolvimento social e, também, da aprendizagem. Nesse contexto, as relações existentes entre os signos e os significados que adquirem dentro dos contextos em que atuam desencadeiam, de forma mais presente e estratégica, implicações e reações na aprendizagem, assim como na compreensão dos mesmos frente ao seu uso.

Ao abordar a semiótica em sentido formativo, Santaella (2017) sistematiza diferentes níveis de codificação dos signos, imprimindo às linguagens o potencial de interpretantes das leis da natureza e da cultura.

A referida autora apresenta, de forma didática, a ampliação sobre o estudo teórico do modelo semiótico elaborado e desenvolvido por Peirce (1977), que o dividiu em três partes considerando fases graduais e complementares, fazendo um “tripé” da semiose por meio de três categorias fenomenológicas: a inicial categoria do sentimento imediato, sem reflexão; a segunda – estabelecimento de relação com o fenômeno anterior, caracterização feita pela comparação, da ação, do fato e da experiência no tempo e no espaço e a terceira, a categoria da mediação que se constitui pela relativização do interpretante final.

Cada palavra, segundo o Peirce (1977), é, em um primeiro plano, devido ao convencionalismo que é inerente ao que o autor deseja enxergar. Outrossim, o símbolo – que será usado para a narrativa fotográfica – o próprio Peirce admitiu que o uso dos signos simbólicos no processo de comunicação implica sempre um uso indicial a um fenômeno ou imagético.

De acordo com o entendimento de Peirce (1977), a visão semiótica é, dessa maneira, a hierarquia cujos componentes todos admitem uma análise adicional em classes definidas pela relação mútua. A partir dessa concepção, fundamenta-se que a relação de mutualidade vai além

da construção de imagens no processo didático professor-estudante, mas sim a formação de habilidades promovidas pela BNCC, cujo objetivo é formar estudante protagonista do seu próprio saber.

Na prática, a linguagem é semiótica na qual todas as outras semióticas podem ser traduzidas. Como defende Hjelmslev (1975) que a comunicação verbal e não verbal é um meio para outros fins. A tradução intersemiótica foi definida por Jakobson (1969) enquanto uma abordagem de tradução que consiste em interpretar sinais verbais, usando sistemas de sinais não verbais. Plaza (2010) afirma que, embora essa tradução seja uma forma produtiva de consumo, ela oferece uma forma de leitura mais consciente, pois na verdade relança os aspectos da história que foram lidos e integrados ao futuro.

Na perspectiva da Base Nacional Curricular Comum (2018), a forma de aprender essas especificidades é por meio da implementação estratégica da leitura poética, que exige do aluno a compreensão do texto com a intenção de traduzir sua análise para a linguagem das imagens de cada língua sem perder de vista o todo em que se confinam. Além disso, é importante que eles entendam que a linguagem é dinâmica e que todos estão envolvidos nesse processo contínuo de mudança.

Na perspectiva renovadora que a linguagem proporciona, propomos que o aluno estabeleça um modelo de continuidade que relacione a cultura vigente, habitualmente vivida no próprio espaço escolar, com seu patrimônio e em consonância com seus herdeiros, estabelecendo assim uma analogia entre os saberes contemporâneos e os derivados de sua formação inicial.

Já que Plaza (2010, p. 2) corrobora apenas esse aspecto temporário:

[...] a arte não se produz no vazio nenhum artista é independente de precedentes. A ocupação com o passado é também ocupar-se com presente o passado não é apenas uma lembrança mas sobrevivência com a realidade e escrita no presente as realizações artísticas dos antepassados traçam caminhos da arte hoje (Plaza, 2010, p. 2).

Voltando a basear em Jakobson (2007), todo fenômeno da linguagem moderna é concebido como inevitável comparação de três elementos: tradução poética, linguagem prática contemporânea e tendências poéticas no estudo da arte de um ponto de vista simultâneo e diacrônico.

A descrição sincrônica não apenas considera a produção literária de um determinado período, mas também é conceituada como parte da tradução literária para o período sobrevivente ou revivido em questão. Assim, poética histórica ou história verdadeiramente

compreensiva da linguagem, defendido por Plaza (2010), é uma superestrutura da tradução literária e deve ser construído sobre uma série de sucessivas descrições sincrônicas.

Nesse sentido, vemos a tradução semi-intuitiva como uma abordagem importante e inovadora para história dos métodos de produção e reprodução. Nós o usamos como leitura, como atuação sobre estruturas, como síntese e reestruturação da história, portanto, como pensamento em signos, como exame sensorial, como transcrição de formas na historicidade.

A semiose é a relação de momentos no processo sequencial sucessivo e ininterrupto. E, com efeito, essa compatibilidade leva o pensamento como tradução pelo caráter de transmutação de signo em signo. Assim, qualquer pensamento é necessariamente tradução, pois, quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente a consciência sejam imagens ou sentimentos. Essa concepção é afirmada por Plaza (2010, p. 18) que diz:

Todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento para o qual ele funciona como interpretante. Segundo Peirce, um conhecimento imediato não é possível, visto que não há um conhecimento sem antecedentes pensamentais. (Plaza, 2010, p.18).

O pensamento pode existir na mente como signo em estado de formulação, no entanto, para ser conhecido, precisa ser projetado por meio da linguagem. Só assim pode ser socializado, pois, segundo o autor, não existe único pensamento que não possa ser conhecido, porque pensamento e linguagem são meios inseparáveis. O pensamento influencia a linguagem e esta incide sobre o pensamento.

Para Pierce (1973), a linguagem é inalienavelmente social. Qualquer ato individual de produção de sentido não cabe em uma só consciência, pois toda resposta gera uma nova pergunta e vice-versa. Desse modo, supõe uma extraposição recíproca assim “o poder de ação está no signo e não na ação intencional do sujeito que usa” (Plaza, 2010, p.20).

O pensamento traduzido em linguagem atravessa os polos concreto e abstrato da realidade como principal instrumento e comunicação. As linguagens são também modelos de translação em que a linguagem principal se torna um instrumento da recusa humana em aceitar o mundo como ele é; sem a possibilidade de translação, ficaremos para sempre no presente. De acordo com Paz (1972) fazer tradução toca no que há de mais profundo na criação.

A tradução criativa e os níveis de invenção são definidos por três níveis de invenção, que se interpenetram na operação tradutora, segundo Plaza (2010). Na primeira, atividade mental, a operação hermenêutica é precisamente a sensação ou quase noção de um sentimento

configurativo por similaridade, tipo uma espécie de ícone diagramado que se define por contraste e polaridade.

Esse sentimento de imediato é percebido na mente como um instante no tempo – essa etapa é vista como a segunda parte mental – uma vez que na consciência passiva da qualidade sem reconhecimento ou análise. Ainda nessa segunda etapa, as impressões são meras qualidades que afloram na consciência por átimos de tempo como puros ícones ou que não fazem parte de uma cadeia ou série.

Todo inventor, então, tende a reter na sua criação esse instante que não se repete identicamente na memória. A terceira etapa consiste na impressão, em que a marca exerce uma influência sensibilizadora. Conforme observado por Paz (1972), o instante captura a forma, e, por sua vez, a forma proporciona uma perspectiva tocante ao instante. Para atingir a tradução intersemiótica, Plaza (2010) destaca a desordem como um mecanismo essencial à criação. Nesse contexto, a criação se define por uma "certa ordem", que compreende, simultaneamente, formações espontâneas comparáveis às dos objetos naturais, caracterizados por simetria ou figuras inteligíveis por si mesmas.

Por outro lado, do ato consciente de "ordem" permite distinguir e expressar separadamente um fim e os meios em obra de arte dois elementos constituintes sempre presentes: primeiro, aqueles dos quais não concebemos a origem e os que não podem ser expressos em atos, embora depois de modificados e pensados.

Assim, da mesma maneira, caracteres materiais, seus procedimentos e os processos se inscrevem nas qualidades ou objetos imediatos de signos, fazendo com que os sentidos humanos determinam tanto a produção quanto a recepção. Então, a percepção visual atua recebendo informações sobre a forma de textos, imagens, cores, em termos de imagens mentais.

O seu registro é feito pela exploração do campo visual, conjugando a percepção global ou simultânea e linear. Contudo, os aspectos que permitem a captação da formação visual podem ser organizados a partir da própria constituição dedutiva. Isto é, quando organizamos o signo, organiza-se também a construção do olhar, assim o olho não é somente um receptor passivo, mas formador de olhares, formador de objetos imediatos da percepção.

Assim, ao defender que construção perceptiva do estudante necessita ser ampliada não somente na construção de uma construção imagética (narrativa fotográfica), mas também de uma competência que terá maior exigência no ensino médio, uma modalidade posterior ao público alvo dessa pesquisa. Desse modo, sustenta-se a ideia de que a semiologia não é um elemento restrito a determinada etapa, mas sim início de múltiplos horizontes que a literatura permite proporcionar sobre textos verbais e suas traduções para não verbais.

Essa defesa se torna coerente de acordo com pesquisas de uma concepção semiológica do signo de Peirce (1975), este defenderá que os signos não são só as palavras, mas também outras manifestações para além da linguagem humana. Logo, a caracterização do processo de tradução intersemiótica, do ponto de vista do presente estudo, encontra fundamentação na classificação tripartite proposta por Pierce (1975, 2010), considerando o conjunto das especificidades e natureza do seu uso, inclusive no contexto do ensino da literatura nas escolas.

Pierce (2010), no segmento de construção linguística e comunicativa, tende a considerar as relações que os signos e sinais estabelecem com seus objetos, sendo estes a representação daqueles, ou com seus interpretantes, isto é, signos mentais e cognitivos desenvolvidos por meio da aquisição do signo primário. Dessa maneira, a partir de Pierce (2010), a classificação em relação à interação que o signo define com o objeto a que se encontra associado configura-se enquanto argumento-base para o desenvolvimento do presente estudo, considerando a divisão da tradução intersemiótica em três abordagens principais, quais sejam: ícone, índice e símbolo.

Ainda amparado em Pierce (2010 *apud* Silva; Sander, 2019, p. 121), esses elementos são conceituados da seguinte forma:

[...] “um ícone é um signo que se refere ao objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios, caracteres que ele igualmente possui quer um tal Objeto realmente exista ou não”. Nesse sentido, o Ícone significa por analogia, dispondo de características e essências próprias que remetem ao seu objeto, como, por exemplo, a fotografia de uma casa pode significar a casa através de suas qualidades semelhantes a outras casas. O índice, por sua vez, “é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse objeto”, constituindo-se numa espécie de Ícone caracterizado não pela “mera semelhança com seu objeto, [...] mas sim sua efetiva modificação pelo objeto”. É o caso, por exemplo, da fumaça, que pode significar fogo. Por fim, símbolo “é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto”, como no caso (da grande maioria) das palavras: “mulher” refere-se à ideia geral de uma mulher e o faz não por características intrínsecas ao signo, mas pelo acordo social da língua [...].

Dessa forma, esses elementos constituem como fundamentos indispensáveis ao processo de tradução intersemiótica, sendo analisados sob um prisma diverso e amplo, com reflexos na construção de mecanismos potencializadores das didáticas e práticas docentes, bem como na aprendizagem escolar em literatura.

A associação da tradução intersemiótica amparada nos símbolos e suas características, de modo exemplificativo, constroem um entendimento de narrativas fotográficas que elevam a capacidade de compreensão dos alunos, por meio de recursos e símbolos visuais e ilustrativos,

focalizados a partir dos microcontos. Por sua vez, os ícones acompanham esses construtos exteriorizando os significados das imagens, possibilitando a contextualização, contemplação e compreensão de signos que são apresentados nas fotografias adotadas como recurso narrativo expressivo.

A adaptação é, também, outro componente intersemiótico considerado como um recurso de ensino e modulador de aprendizagem, podendo ser aplicado no viés da literatura em sala de aula, em especial dentro do contexto do uso das fotografias narrativas como recorte dos microcontos.

4.1 O processo de adaptação

Diante de um mundo permeado de mudanças instantâneas, em que os acontecimentos ocorrem e se dissipam com facilidade, possibilitando que indivíduos apresentem uma perspectiva que aborde diversas possibilidades de interagir, intervir e tomar decisões com base em múltiplos fatores, cada vez mais as suas relações são motivadas e definidas a partir dos variados olhares sobre o contexto em que se encontra. Em parte, ao adotar esses mecanismos participativos, o indivíduo tende, pois, a buscar adequar-se a essas mudanças, analisando as suas alternativas de envolver-se e compreender o ritmo da dinâmica social.

No aparato de estudos de Miranda (2015), essas mudanças contínuas são imprescindíveis para orientar diversos processos existentes, ainda mais o educativo, com reflexos na aprendizagem e nas práticas docentes, em especial no ensino da literatura.

Em se tratando de um componente disciplinar que não é inflexível, apesar das teorias que a sustentam, trata-se a literatura como um caminho para fomentar concepções socio-históricas e culturais de movimentos literários, artísticos e gêneros (tipologias) literários, sendo esses recortes significativos para compreensão dos acontecimentos e particularidades que perpassavam a sociedade e a forma de pensamento de suas épocas (Miranda, 2015).

A literatura, tal qual apresentada, abre possibilidades de experimentar e desenvolver novos olhares e modelos críticos, tornando-se aberta às ações e práticas mais estimulantes, interessantes e também criativas. Uma vez que reflete na dinâmica social e apresenta uma visão em que se pode incorporar recursos e elementos contextuais, imagéticos, de gêneros textuais diversos para explicar sua própria realidade - e potencializar o conhecimento amplo do mundo e de seus fenômenos sociais -, encontra-se, aqui, um eixo valoroso que coloca a semiótica como argumento essencial ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (Miranda, 2015).

Outrossim, nessa perspectiva, integrar o microconto a um processo de tradução e adaptação que contempla potenciais abordagens de ensino, ainda mais no âmbito da aplicação fotográfica como recurso para se "contar uma história ou estória", constitui-se enquanto metodologia com visão inovadora e, também, inerente às perspectivas dinâmicas dos docentes, em especial aos que não se encontram incólumes às pedagogias tradicionais. Nesse âmbito, a tradução é um processo intrínseco ao desenvolvimento da humanidade, já que é milenar signos e símbolos definidos a partir de pensamento, lógica e raciocínio dos indivíduos, em suas formas e abordagens de expressão e de comunicação.

Por sua vez, de acordo com Hutcheon (2013, p. 9), adaptação é conceituada enquanto "uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro", abrindo um caminho para expressão de diversos contextos de linguagem e comunicação. Para a referida autora, a definição entre tradução e adaptação, no campo da intersemiótica, possibilita uma correlação entre ambas, a partir da visão de integração entre signos e seus significados.

Ainda em Hutcheon (2013, p. 29), trata-se a adaptação como um processo que evidencia:

[...] uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa "transcodificação" pode envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou na mudança de foco e, portanto, de contexto: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta [...].

Ademais, adaptação é substancialmente enriquecedora para subsidiar esse mecanismo, pois contempla uma modalidade visual distinta, que gera um estímulo diferenciado para o mesmo fenômeno, ampliando a capacidade pessoal para as múltiplas compreensões. Nesse ponto, colocando a ação de traduzir e adaptar uma modelagem de ensino, por exemplo, adentrando nos meandros da literatura nos ambientes escolares, fundamenta-se a atuação e transposição de uma semiose sobre outra, a fim de evidenciar uma atividade mais produtiva e sistêmica.

Miranda (2015) defende esse conceito como motivadora de práticas docentes mais contemplativas e dinâmicas, levando o aluno a uma interação legítima, de envolvimento verdadeiro e de construção de aprendizagem mais efetiva.

Não obstante a intersemiose - termo cunhado originalmente por Julio Plaza - ser, em grande parte, marginalizada do processo educativo dentro das escolas, suas contribuições são inegáveis, considerando que não são incomuns, nos dias de hoje, por exemplo, a tradução e adaptação de grandes obras literárias clássicas para os cinemas ou peças teatrais, de modo que os autores, reproduzindo os cenários e as vertentes principais de cada obra, podem, também, ter

liberdade criativa e autoral para contextualizar, outros aspectos e as problemáticas sociais para construir uma mensagem significativa e positiva, que possibilita múltiplas e distintas compreensões e entendimentos do ponto de vista do interlocutor ou expectador.

Exemplos elucidativos e claros desse processo adaptativo são encontrados nas adaptações de livros literários ao gênero cinematográfico ou televisivo, como em *O Auto da Compadecida*, *O Pagador de Promessas*, *O Alienista*, *O Primo Basílio*, *Memórias Póstumas de Brás Cubras*, dentre outros. Livros também foram adaptados para revistas em quadrinhos, a exemplo das obras clássicas de Shakespeare, cujas ideias centrais foram contextualizadas para películas no cinema, como *Romeu e Julieta*, *Os Lusíadas*, *Moby Dick* (também adaptado para filme), *A Divina Comédia*, *Senhora, Sinhá Moça* (também adaptada para as novelas de época), *O Menino de Engenho*, *Os Irmãos Grim* (adaptado também para filmes e séries), *O Auto da Barca do Inferno*, *Sherlock Holmes* (adaptado para filmes e séries), romances folhetinescos policiais de autoria de Ágatha Christie, os romances de época de autoria de Jane Austen, além do fenômeno literário contemporâneo *Harry Potter*, dentre outros.

A transposição para os quadrinhos e HQs, por exemplo, são uma excelente forma intersemiótica de estimular que crianças e jovens conheçam esses grandes clássicos, pois são estimulantes a esse público cativo, tendo em vista seus recursos gráficos e ilustrados. Ainda mais com advento das tecnologias, esses recursos foram compartilhados e acessibilizados com uma maior facilidade pelas pessoas, pois a *internet* não tem fronteiras e excede as barreiras geográficas, de maneira que, hoje, é possível ter acesso aos materiais e aos recursos produzidos em qualquer lugar do mundo, basta, para isso, ter um computador ou celular compatível.

Nesse ponto, constroem-se as narrativas, estas essenciais sob o prisma desse trabalho. Na visão de D'Onófrio (1995, p. 37):

Entendemos por narrativa todo discurso que nos apresenta uma história imaginada como se fosse real, constituída pela pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e espaço determinados. Nesse sentido amplo, o conceito de narrativa não se restringe apenas ao romance, ao conto e novela, mas abrange o poema épico alegórico e outras formas menores de literatura.

A intersemiose deriva de um processo criativo intenso, que envolve um novo olhar, recriação de contextos e inclusão de novos elementos que tendem a transmitir uma mensagem; em sala de aula, empregar recursos e mecanismos didáticos com visão intersemiótica como estímulos para aulas e conteúdos estimulantes e criativos implicam em resultados mais exitosos.

Ademais, o presente estudo objetiva apresentar um contexto praticamente inexplorado no campo da literatura, considerando que visa, pois, contribuir para o preenchimento de uma lacuna nos achados acadêmicos da linguagem no que tange ao trabalho docente com mecanismos de ensino que envolvem a tradução e a adaptação intersemiótica de tipologias e os gêneros literários, aqui compreendido os microcontos, para a proposição de narrativas fotográficas, com implicações efetivas na aprendizagem significativa dos estudantes.

5. Metodologia

A metodologia sobre a análise de produções das narrativas fotográficas a partir de microcontos predispõe sobre os procedimentos metodológicos empreendidos na consecução desta pesquisa, cuja abordagem convergiu para a qualitativa. Foram observados neste segmento os mecanismos empregados na condução das atividades desempenhadas pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Essa aproximação com a pesquisa qualitativa se deu devido a essa observação atentar um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos. Para Gil (2017), a pesquisa qualitativa examina evidências baseadas em dados verbais e visuais para entender um fenômeno em profundidade.

De acordo com Hughes (1980), a metodologia qualitativa pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais. As descobertas através dessa metodologia se dão pela via da indução, que é o processo de chegar a regras e leis gerais pela observação das regularidades. Foi adotado também trabalhar nessa metodologia o que menciona Bortoni-Ricardo (2008) sobre o paradigma interpretativista, pois nesse modelo o processo hipotético-dedutivo é conciliado com a interpretação empírica do leitor com as certezas da lógica dedutiva. Sobre essa referência, vê-se que:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

A pesquisa interpretativa não se preocupa com o descobrimento de leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas com o estudo muito detalhado de uma situação específica para compará-la com outras situações. Consequentemente, a tarefa da pesquisa qualitativa em ensino é desenvolver e aprimorar conjecturas sobre a organização social e cognitiva da vida na sala de aula, que é o contexto por excelência da aprendizagem do estudante.

Esse segmento da pesquisa foi visto a partir do momento em que o estudante, dentro de um grupo com 5 (pessoas), se deparou o com microconto e procurou interpretá-lo de acordo com sua visão pessoal. Segundamente, essa visão foi discutida com os outros componentes do grupo. Já que de forma inicial, a metodologia aplicada trouxe extensão sob a concepção

interpretativista, a dedução dos estudantes sobre o enredo visto no microconto conseguiu conduzi-los à segunda etapa da oficina: a criação narrativa a partir da leitura do microconto.

Consequentemente, a educação e, especialmente, o ensino e a aprendizagem escolar também são sistematicamente examinados. Por todas estas razões, é relevante considerar que o professor e todos os estudantes envolvidos nas oficinas demonstraram uma atitude proativa na produção do conhecimento científico. Essa visão se torna pertinente ao momento das atividades nas oficinas, pois direciona a expectativas flexíveis, ou seja, que podem ser ressignificadas tanto na produção da narrativa fotográfica - produto final - bem como na exposição em formato de livro com a autoria dos discentes.

Além de abordar o paradigma interpretativista, em nossa proposta de intervenção, utilizamos os preceitos da pesquisa-ação. Essas atividades foram aplicadas, em oficinas realizadas pelo professor (pesquisador) em horário contraturno dos estudantes que desejaram realizar essa pesquisa. Esse trabalho aconteceu em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e teve por finalidade causar o interesse dos jovens pela leitura literária, estabelecendo práticas de letramento literário por meio dos microcontos. Desse modo, baseado em Thiollent (2011), essa pesquisa possuiu um caráter social, por atuar na classe popular, em sua maioria estudantes da área rural, e pelo seu poder transformador de formar possíveis leitores não somente de microcontos, mas fazer desse gênero o ponto de partida para outras modalidades de texto literário no ano escolar posterior dos estudantes: 1º ano do ensino médio.

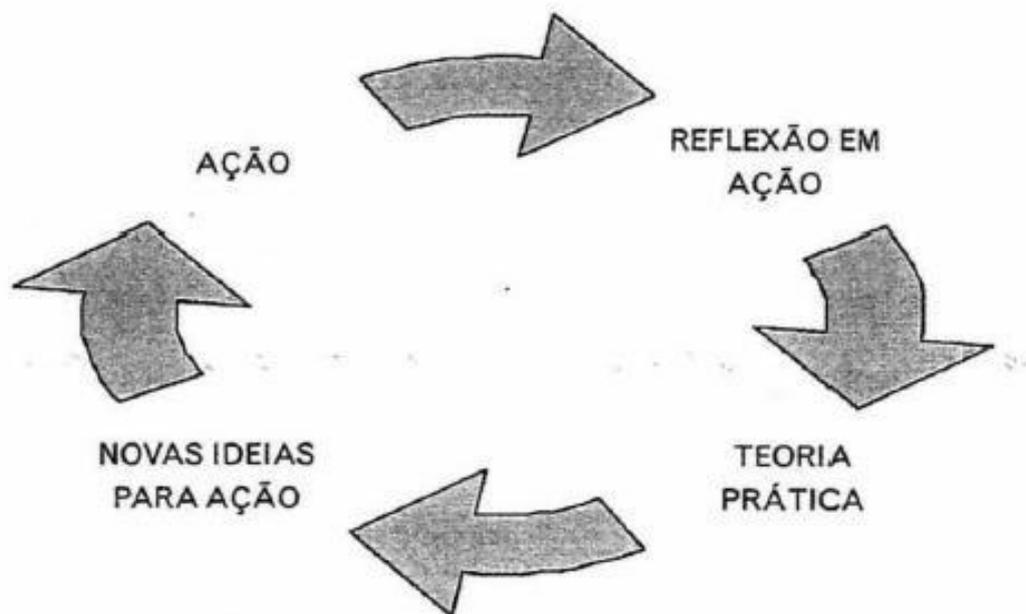
Ainda tendo como base Thiollent (2011), na pesquisa-ação, o pesquisador, nesse caso, o professor, desempenhou um papel ativo mediante os problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exigiu uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas em situação investigada que seja de tipo participativo.

Também é importante afirmar que o procedimento dessa pesquisa-ação foi estratégico, uma vez que, segundo Franco (2005), o pesquisador tem em mente a possibilidade de produzir um conhecimento útil que possa ser, eventualmente, utilizado em estudos práticos. O professor, nesse âmbito, não apresentou soluções para as questões divulgadas aos estudantes, mas existiu a recomendação, por parte do docente, para construção de futuros estudos que possam resolver entraves didáticos na sala de aula.

É importante frisar que pela pesquisa-ação estratégica, o pesquisador acompanhou os efeitos e avaliou os resultados de sua aplicação. Além disso, o autor enfatiza que a pesquisa-ação estratégica vem sendo usada de forma recente, pois afirma que a pesquisa:

Tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, instigando-nos a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa. (Franco, 2005, p.483).

Kincheloe (1997) afirma que a pesquisa-ação rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos. Isso se deve em parte, porque a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo. Na imagem abaixo, utilizamos com finalidade resumitiva o papel do docente e do estudante sobre a pesquisa proposta:



(Bortoni-Ricardo, 2008, p.42)

Assim, esse procedimento está ligado, também, aos estudos que têm tempo hábil e disponibilidade por parte do pesquisador para acompanhar de perto grupos de estudantes, por exemplo. Essa escolha para esse tipo de pesquisa exigiu a participação ativa do professor/pesquisador no contexto no qual ela é aplicada. Portanto, atender a esses requisitos é fundamental para que todos os passos da pesquisa fossem atendidos.

A motivação dessas escolhas metodológicas ocorreu por serem percursos pedagógicos que mais se associaram à realidade do espaço escolar e principalmente ao contexto social dos estudantes. Como o público alvo dessa pesquisa é o nono do ensino fundamental, a busca por desenvolver habilidades que serão exigidas na etapa subsequente precisa ser iniciada de forma antecipada a fim de consolidar no estudante melhor fundamentação em preparo para a modalidade Ensino Médio. Conforme a Base Nacional Comum Curricular Brasil (2018) nessa última etapa do ensino regular, a habilidade em estabelecer relações intertextuais e interdiscursivas que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas associados à maturidade do(a) estudante, é uma competência que vai nortear os 03 (três) anos do ensino médio na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

O corpus foi constituído pelas sequências narrativas das fotografias resultantes das traduções dos estudantes a partir da leitura e interpretação do texto literário microconto.

A pesquisa foi realizada com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola – Escola Estadual João da Cunha Vinagre, anexo 1 - da rede estadual do Estado da Paraíba. A unidade de ensino pertence à 1ª GRE Regional, as turmas a serem observadas possuem cerca de 40 estudantes por sala de aula.

Suas modalidades de ensino são compostas por séries regulares do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio pelos turnos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos pelo horário noturno. O público alvo foi composto por estudantes entre 13 e 15 anos, que estavam regularmente matriculados no 9º ano do ensino fundamental, os quais desenvolveram atividades em grupo, na sala de aula.

Nesse projeto, foi desenvolvido, com os discentes do 9º ano, o microconto e suas possibilidades de tradução semiótica para narrativas fotográficas. Sobressaindo-se desse ponto, os mecanismos para traduzir o microconto para a linguagem não verbal. Também, foi analisada a forma pela qual os estudantes construíram as narrativas literárias e fotográficas de acordo com as oficinas sugeridas. Nessa etapa, selecionamos 10 (dez) narrativas fotográficas de uma turma de 42 alunos.

O número reduzido em relação à quantidade geral de estudantes aconteceu, devido a forma pela qual foi apresentada as oficinas aos estudantes. Inicialmente, muitos não desejaram participar, pois se tratava de uma atividade realizada no contra turno do horário escolar deles. Outro fator que gerou esse número reduzido foi a não obrigatoriedade na realização dessa atividade como componente curricular geral, alguns estudantes viram que a pesquisa era

opcional a frequência e resolveram não vir às aulas. E, de forma geral, a extensão do horário para realizar essa atividade não foi vista como uma postura que chamasse a atenção pelos estudantes que não desejaram.

Por outro lado, o grupo que decidiu participar se dedicou de forma surpreendente, pois os participantes foram dinâmicos e bem participativos desde a oficina inicial até a apresentação do produto final.

Com esse grupo de (20) vinte estudantes, a coleta de dados ocorreu com o acompanhamento do trabalho realizado por eles com um microconto em sala de aula. O professor analisou como os alunos receberam, apreciaram, interpretaram e adaptaram o microconto para a construção da narrativa fotográfica. O professor também foi responsável por assisti-los receber e analisar as atividades propostas nas duas oficinas e como elas foram apresentadas na sala de aula pelos estudantes. Com esses eventos em mente, o professor realizou a experiência e ajustar as oficinas, se necessário, para melhor desempenho dos estudantes. Desse modo, a ferramenta de coleta de dados para a configuração dessas oficinas foi o microconto e a construção da narrativa fotográfica a partir desse texto.

5.1 Categorias de análise

O agrupamento dessa pesquisa se deu por leitura de microconto, construção de narrativa literária e tradução para narrativa fotográfica. Essa categorização esteve em consonância com a pesquisa proposta, já que o ensino de literatura e a forma adaptada e traduzida para narrativa fotográfica exigem uma análise muito criteriosa por parte do docente, pois esse eixo vai enfatizar a percepção e a imaginação do estudante do 9º ano do ensino fundamental. Desse modo, a tabela abaixo descreveu essa proposta:

Coleta de dados	Metodologia da análise de dados	Categoria de análise
Microcontos produzidos pelos estudantes.	Tradução intersemiótica da literatura para narrativa fotográfica	Aspectos intersemióticos entre o microconto e a fotografia

Narrativas fotográficas a partir da leitura dos microcontos.		A narrativa fotográfica desenvolvida pelos estudantes
--	--	---

Por se tratar de uma pesquisa que foi trabalhada com estudantes do 9º ano, a perspectiva ficou norteada em interpretações diretamente ligadas ao contexto que eles vivem. Para alcançar esse efeito, estabelecemos alguns pré-requisitos sobre o uso limitado da internet por parte dos alunos. Procedemos, assim, inicialmente, pois tornou-se habitual, por parte dos estudantes quando recebem uma atividade para realizar pesquisa, acessar sites que falam sobre determinado assunto, e em algumas situações, os estudantes copiam o que fornece a página da internet, e tomam como decisão de que o trabalho está concluído.

Diante dessa prática, tornamos em boa parte das oficinas a não vinculação da internet como o caminho para a construção das narrativas. O objetivo para os estudantes era a construção a partir da criatividade do grupo, desde a produção das narrativas literárias (contos) até a sequências fotográficas.

Sob o âmagô da originalidade, o que motivou a construção da narrativa fotográfica dos estudantes foi a capacidade de criativa que os grupos tiveram para fazer a sintonia entre o texto verbal e não verbal serem o mais representativo possível. O letramento literário se deu com os recursos que os estudantes tinham: as ideias autorais e o cenário cotidiano, para que baseado na sequência didática de Cosson (2012), a literatura não tivesse a pretensão exclusiva da avaliação, mas sim da aprendizagem em sua essência.

Admitiu-se obter resultados da construção da narrativa fotográfica que foram mais impactantes ou até mesmo fáceis de serem associadas entre o microconto e a fotografia. Menciona-se isso, pois incentivar o letramento literário, a partir de uma metodologia inovadora para os estudantes em sua realidade, tem por objetivo à exposição das atividades na escola por meio de um livro autoral sob um viés metodológico formativo e não somativo. Portanto, a busca da pesquisa não foi classificatória com a pretensão de trazer o melhor trabalho, mas sim de deixar registros das habilidades conquistadas durante as oficinas.

Toda pesquisa possui riscos, principalmente quando existe convivência. Nesse caso, o âmbito escolar em sua relação professor/estudante, conclui-se que lecionar é um ato que exige, além de outros requisitos, adequação metodológica em relação ao público alvo. Por se tratar de estudantes do 9º ano, a faixa etária, o sentimento de independência que despertam neles, as descobertas pessoais são peculiaridades que interferem no rendimento escolar do discente. Assim, soube-se que o processo de ensino aprendizagem com esse grupo foi um procedimento

desafiador, porque além de considerar que um projeto envolvendo pessoas, nesse caso adolescentes, a evasão das oficinas, por motivos diversos, poderia ter ocasionado a não conclusão desse trabalho.

Ainda a respeito dos riscos, já que os estudantes participaram de oficinas no horário contra turno, existe a possibilidade de faltas justificadas, ou não, durante a realização das atividades, pois ainda não é habitual aos estudantes da Unidade de Ensino a permanência prolongada do horário escolar. Além disso, alguns estudantes poderiam pensar que não são capazes de traduzir o microconto para narrativas fotográficas, dessa forma, por exigir certa concentração para a criatividade imagética, o estudante poderia pensar que não é capaz de realizar essa proposta de pesquisa. No entanto, esses percalços foram diminuídos pelo professor por meio de ações que tornaram a sala de aula mais aconchegante, por exemplo: dinâmicas com as fotos da cidade, para eles verem o quanto a fotografia pode despertar sentimentos inspiradores, isto é, fazer com que o conhecimento literário adentrasse, como afirma Cosson (2012), além dos muros da escola. Ademais, fizemos dinâmicas sobre os locais que eles não conheciam da cidade que eles vivem.

O interessante dessa segunda dinâmica foi perceber que mais da metade dos estudantes diziam não conhecer certos pontos turísticos da cidade. A escola João Vinagre está localizada na cidade do Conde / PB, famigerado local por seus pontos turísticos (praias), mas que os estudantes não sabiam desses locais, pois eles diziam (de forma geral) que eram espaços das classes mais altas da sociedade e que eles não cabiam naquele espaço. A partir desse olhar social, tivemos a chance de mostrar a eles que a criação de um livro autoral demonstrava que a capacidade de construir imagens não era a questão de estar num local de pessoas privilegiadas, mas sim da capacidade de enxergar o mundo com suas belezas e olhares reconhecidas.

Por se tratar também do final do ano letivo (outubro) de acordo com o calendário escolar do Governo da Paraíba, esclareceremos aos estudantes que eles teriam a liberdade de realizar as atividades das oficinas sem apressá-los. E se porventura, o estudante não se sentir à vontade para continuar, em nenhuma hipótese, ele será forçado a permanecer nas oficinas. Espera-se com isso, deter qualquer dano ético ao estudante ou à sua imagem, bem como prejuízos no desempenho avaliativo bimestrais.

Como a pesquisa está voltada a adolescentes, de acordo com o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente – no artigo 15º, diz que o adolescente tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de

direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição. Assim, visando que a pesquisa aconteça de forma mais clara possível será elaborado, para a execução do projeto, um termo de consentimento para a autorização dos pais e ciência da escola para que fiquem nos dias estabelecidos com horário ampliado para participação nas oficinas. Ademais, somente participará das oficinas o estudante que trouxer assinado pelo seu responsável, o respectivo termo de permissão. Assinalando, portanto, sobre todos esses princípios constitucionais, tem-se a resolução vigente (466 / 2012 e 510/2016 do CNS/MS) sobre os aspectos éticos sobre a pesquisa.

Ainda falando sobre os riscos, como se tratam de estudantes do ensino fundamental, existe a possibilidade de timidez, nervosismo, falta de inspiração, entre outros. E isso pode desmotivar os estudantes a realizarem essa pesquisa, pois não é uma tarefa fácil fazer os discentes acreditarem na prática que o trabalho deles poderá ficar satisfatório do próprio ponto de vista pessoal. Como se trata de imagens, era possível o deparo com estudantes que, quando trabalham em grupo, desestimulam os demais da equipe por indecisões de forma coletiva. Esse esclarecimento é exposto para que não haja a divulgação indevida ou quaisquer atividades de má-fé que venham surgir com o estudante. O arquivo das imagens será de uso restrito pelo professor (pesquisador) e sob inspeção do professor (orientador). As imagens produzidas pelos estudantes ficarão guardadas na plataforma Google pelo guia Nuvem. Assim, formalizando riscos mínimos para exposições indevidas com os menores.

Por outro lado, a respeito dos benefícios, a pesquisa disponibilizou maior conhecimento aos estudantes, tornando-os leitores de literatura e de outros gêneros correspondentes, de maneira que os discentes alcancem, por meio dessa proposta, ser autores de sua própria literatura, ou seja, que os discentes sejam protagonistas de mudança social de sua vida e daqueles que os cercam. A partir desse contato com narrativas fotográficas que os discentes desenvolveram habilidades que permitiram o consumo crítico de outras formas de artes, como também sua autoria. Um outro benefício esperado pela pesquisa é a de construir o repertório de leitura do estudante através do letramento literário e da educação artística provocada pela literatura, para que, desse modo, de acordo com Bosi (1985), o estudante entenda que:

Arte é um fazer. É um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Neste sentido, qualquer atividade humana, desde conduzida regularmente a um fim, pode chamar-se artística. (Bosi, 1985, p. 56).

Portanto, para a construção de um estudante proativo sobre o horizonte que a literatura permite abrir, constatou-se ainda como benefício da produção das narrativas fotográficas, um estudante capaz de formar, baseado em Lajolo (2000), um discurso de autoridade e não a autoridade do discurso sobre essa tradução intersemiótica. A formação de um estudante com discurso de autoria proporcionará um estudante com maior percepção interpretativa nas séries subsequentes, nessa lógica: O ensino médio.

As oficinas pretendidas foram baseadas na Sequência Didática do Letramento Literário de Rildo Cosson (2012) e têm por objetivo estimular o letramento literário no ensino fundamental anos finais (9º ano), a fim de que os estudantes entre a faixa etária dos 13 aos 15 anos possam conhecer e explorar diversas práticas de linguagem em diferentes campos da atividade estudantil para continuar aprendendo. Também, que eles consigam utilizar diferentes linguagens – verbal e visual, a fim de expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Preconiza-se, até então, que as atividades aconteçam no horário contra turno dos estudantes do 9º ano. Como no ano vigente eles vão estudar pela manhã (7h30 às 12h30), a realização das oficinas será à tarde (13h30 às 15h.) nas quintas e sextas-feiras. A motivação por essa escolha se dá para prevenir conflitos no que tange os conteúdos programados semestrais. Além disso, como se trata de uma etapa em que os discentes fazem avaliações externas, esse horário extraclasse poderá facilitar o prosseguimento da pesquisa.

É válido ressaltar também que a intenção de criar 4 (quatro) grupos com até 4 (quatro) estudantes em cada tem por justificativa esse horário estendido, uma vez que ainda não existe a cultura de passar mais tempo no espaço escolar além do proposto pela carga horária da Unidade de Ensino. Pelo contexto da escola, uma oficina com a participação máxima de 16 (dezesseis estudantes) poderá ter os resultados esperados de forma satisfatória e mais ampla ao uso do letramento literário na sala de aula. Por uma questão ética, a preservação da imagem e identificação dos estudantes será restrita à nomenclatura: grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4.

Assim, aspirou-se, para alcançar o produto final (narrativas fotográficas), a dividir a pesquisa-ação em duas oficinas: a primeira, *Transformando em narração* e a segunda, *Tradução “em séries”*. Separadas da seguinte forma:

Oficina 1

Título da aula: Transformando em narração

Ano/turma: 9º ano do Ensino Fundamental

Periodicidade: Quinzenal

Prática de linguagem priorizada: Produção de narração a partir da leitura de microcontos do livro de Marcelino Freire *Os cem menores contos brasileiros do século*.

Dinâmica:

PARTE 1- A apresentação dos microcontos - para cada grupo de estudantes e a definição, por parte deles, sobre a escolha do texto literário.

Nessa primeira oficina, os estudantes foram apresentados aos microcontos sugeridos pelo professor. O docente fez uma leitura na sala de aula e, posteriormente, entregues a cada grupo. Ainda de forma inicial, os estudantes tiveram acesso a todos os microcontos propostos, no entanto, cada grupo de estudantes escolheu um para realizar a segunda parte. Foi observado nessa primeira etapa os conhecimentos empíricos do estudante com a leitura dos microcontos. Essas peculiaridades dos discentes vai estar concentrada a relação intertextual que os alunos vão ter com as leituras dos microcontos.

A partir desse momento, a seletividade dos microcontos será preconizada, por parte do professor, para a seleção do microconto a ser trabalhado pelos estudantes. Nessa parte inicial, é importante o professor ter muita atenção à forma pela qual o texto (microconto) foi apresentado aos estudantes, pois é preciso motivá-los. A Sequência Didática do Letramento Literário de Cosson (2012) diz que a forma inicial de trazer o texto para sala de aula tem a preocupação em enfatizar:

É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro leitor e obra sem silenciá-los). A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação. (COSSON, 2012, p. 55)

PARTE 2- Hora da produção – o grupo de estudantes vai construir uma narrativa dramática que faça relação com o microconto escolhido.

Na segunda oficina, o professor vai lecionar de forma expositiva sobre o assunto tipologia textual. Com efeito, o texto narrativo conto foi apresentado aos discentes com os respectivos gêneros narrativos e, entre alguns expostos, pretendeu-se concentrar nas crônicas narrativas. Essa iniciativa, por se tratar de uma proposta inédita aos estudantes do 9º ano, estimulou à criatividade na construção de uma narrativa a partir do microconto. A habilidade inventiva dos discentes será analisada pelo professor, uma que essa característica será relevante para a oficina 2. Como se tratou da construção de uma narrativa, e foi utilizada a pesquisa-ação

estratégica, segundo Franco (2005). O segmento metodológico se deu devido ao professor pesquisador trazer o material para a montagem na narrativa. Assim, os estudantes receberam o seguinte questionário na segunda oficina (em anexo):

- 1) A partir da leitura do microconto escolhido, a história a ser criada terá quais personagens? Apresentar e descrever a vida de cada um deles.
- 2) Descreva o espaço e o enredo da narrativa?
- 3) Qual desfecho essa história apresenta? Final feliz? Tragédia? Suspense?

Esse questionário será a base do que os estudantes vão associar para construir a narrativa literária. O prazo para recebimento desse texto será de 02 (dois) dias. Ao receber os textos, o professor fará a revisão de cada história a fim de retificar aspectos notacionais da gramática normativa (acentuação, pontuação, concordância, regência, entre outros), se for necessário.

Já acerca da narrativa literária, somente, haverá sugestão sobre a escrita da narrativa por parte do professor, se não existir direcionamento textual por parte do grupo de estudante. Essa visão será sugerida em última instância, uma vez que a primazia da segunda oficina é analisar os resultados das produções narrativas literárias totalmente elaboradas pelos estudantes. A interferência do professor, baseado na Sequência Didática de Cosson (2012) será como mediadora sob um viés mínimo:

O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro impresso e/ou digital [grifos nossos], mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (p. 62).

Assim, é preciso realizar na sala de aula com os momentos de leitura, ou seja, com momentos de interpretação (reflexão) e parada que pode ocorrer por meio de uma conversa. Muitas vezes os comentários dos estudantes sobre o microconto ocasionam narrações articuladas para a progressão temática da narrativa em si.

PARTE 3- Hora da exposição – os estudantes na sala de aula leram a narrativa construída e falaram sobre os aspectos analógicos e intertextuais com o microconto inicial.

Na terceira parte, após ter se passado uma semana, foi feito o recebimento das narrativas dos estudantes. Nessa aula, os grupos falaram (expuseram) o que escreveram e apresentaram as motivações que os levaram àquele enredo. Baseado em Cosson (2012), as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro (p. 66). Diante disso, o professor fez questionamentos, como exemplo:

Após a leitura do microconto escolhido, como essa história iniciou?

Como esses personagens surgiram?

Para encerrar sua história, o fim do microconto foi suficiente ou vocês inventaram o desfecho?

Essas perguntas da terceira parte da primeira oficina, não são em caráter de avaliação somativa, mas esses questionamentos são provocativos para que o professor avalie as habilidades criativas daquele desfecho narrativo a partir do microconto. E a partir dessas observações, que levaram à construção da narrativa. Todo o material produzido no final da oficina 1, será recolhido pelo professor. Cogita-se iniciar a segunda oficina.

Todos os registros textuais dos estudantes quanto à construção da narrativa estarão anexados a essa pesquisa. Além disso, toda a trajetória das oficinas será assinalada através de fotos ilustrativas e áudios, uma vez que a releitura desses textos pode acrescentar à criatividade para se trabalhar a escrita de gêneros distintos, a partir de temas norteadores à realidade dos estudantes. A pretensão desses registros se dá para que, numa possível revisão de etapas do que foi vivenciado, surjam novas ideias do que poderá ser narrado fotograficamente.

Para iniciar a próxima oficina, as produções textuais dos grupos serão devolvidas e será aplicada a segunda parte da pesquisa.

Oficina 2

Título da aula: Tradução em séries

Ano/turma: 9º ano do Ensino Fundamental

Periodicidade: Mensal

Prática de linguagem priorizada: tradução de narrativas literárias para narrativas fotográficas.

Dinâmica:

PARTE 1- Entregar aos estudantes as narrativas literárias feitas pelos grupos e fazer comentários sobre o desempenho dos discentes.

PARTE 2- Falar sobre a fotografia por meio de um minicurso sobre foto com um profissional da área.

PARTE 3- Discutir sobre a possibilidade de traduzir uma história construída por eles e traduzi-las numa sequência narrativa fotográfica.

Nessa segunda oficina, assim que as atividades forem devolvidas pelos estudantes, pretende-se levar um fotógrafo profissional para dar uma palestra sobre a fotografia e as técnicas que são utilizadas no exercício da sua profissão. Em consonância, o palestrante não somente fará uma abordagem técnica sobre esse assunto, mas também ele trará a visão de sua profissão no mercado de trabalho. Essa atividade (minicurso) baseia-se no que preconiza a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que tem por objetivo utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. Além disso, experimentar diversos processos de transformação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Ainda a respeito da segunda oficina, o professor irá, na parte 3, levantar possibilidades de tornar a narrativa fotográfica um processo executável sob a visão dos estudantes. Desse ponto de vista, será imprescindível a motivação por parte do docente quanto à criatividade que precisa ser vista nos estudantes. Logo, discutiremos sobre possibilidades de uma sequência fotográfica que, segundo Freeman (2018), o mais difícil é atingir o efeito coesivo entre as imagens.

Quanto à abordagem, a pesquisa pretende acontecer pelo viés qualitativo já que seu objetivo percorreu para a descrição e o entendimento do contexto visto. De forma específica, pretendeu-se analisar os produtos finais dos estudantes (narrativas fotográficas) que foi analisada desde a prática da leitura de microcontos (oficina 1) até a tradução da linguagem para a linguagem não verbal (oficina 2).

No contexto da sala de aula, de maneira a perceber e reconhecer como essas ocorrências foram acolhidas e executadas pelos alunos, procuraremos identificar de que maneira isso os afetou, de alguma forma, buscando capturar o contexto e as experiências desse fluxo.

De outra situação, explica-se a tipificação desta pesquisa como peculiar do perfil qualitativo, por considerar que explora o fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo junto entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (estudante). 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.

Como produto final, pretendeu-se montar uma página nas redes sociais – Instagram, a fim de expor as narrativas fotográficas feitas pelos estudantes juntamente com o microconto

escolhido inicialmente. Já no espaço escolar, seria feito um mural em que teria a exposição das fotografias para visualização da comunidade escolar. No entanto, a primeira opção precisou ser modificada, uma vez que a maior parte dos estudantes que participaram da oficina não tinham contas de acesso (login), tampouco manuseio com redes sociais. A partir desse ponto, tomou-se como decisão alterar o produto final, pois não faria sentido criar uma página no Instagram sem que os protagonistas tivessem acesso a ela.

Desse modo, junto com a sugestão do professor orientador desta pesquisa, Prof^o Dr. José Jacinto dos Santos Filho, este trabalho teve como produto final um livro com as narrativas literárias e fotográficas feitas pelos estudantes. Com essa diretriz, essa pesquisa deu maior entusiasmo aos discentes (participantes), uma vez que eles poderiam levar o produto para os demais colegas da escola, bem como para exposição em atividades extra curriculares da escola João Vinagre.

5.2 Descrição das atividades executadas

Em caráter preambular, as informações que antecipam esse capítulo de análise foram salientadas para expor o recebimento da proposta de pesquisa pelos estudantes, os pontos positivos que esse trabalho trouxe ao espaço escolar e a relação que o ensino de literatura ultrapassou os muros da escola, conforme menciona Paulino (1999) ao abordar que o ensino de literatura deve transpor à barreira do espaço escolar.

A respeito da execução da proposta de pesquisa, iniciamos a apresentação para os estudantes do 9º ano com a presença de coordenadores pedagógicos a fim de acompanhar o andamento da proposta. Falamos que esse estudo se tratava de um projeto de ação em sala de aula para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras, (PROFLETRAS), o qual estava cursando e que eles seriam os personagens principais na execução do trabalho, pois seriam participantes e colaboradores. Discorremos sobre a data inicial do projeto na escola, a exposição do material recolhido de acordo com as oficinas e o produto final estabelecido para a Escola João Vinagre.

No dia 2 de outubro de 2023, foi inicializada a apresentação das oficinas aos estudantes. Como se tratava de início da semana (segunda-feira), o número de estudantes nas salas de aula era maior. No recorrente ano letivo, a Escola João Vinagre, nos três primeiros dias úteis da

semana, apresenta maior índice de frequência e participação escolar dos discentes já que, nas quintas e sextas-feiras, muitos deles trabalham no comércio da cidade. Assim, de forma preliminar, estabelecer o convite para participar da pesquisa nesse dia foi relevante para a realização das etapas.

Um outro fator positivo foi o anúncio de que essas oficinas aconteceriam em horário contra turno (das 13h30 às 15h30). De início, essa proposta parecia bem contestadora pelos estudantes, porque eles não têm o hábito de ficar em horário integral na escola. No entanto, a expectativa quanto ao número de participantes foi preenchida no mesmo dia (02/10/2023): 20 (vinte) estudantes aceitaram realizar essa pesquisa de maneira bastante empolgante, uma vez que eles não tinham feito um projeto dessa forma anteriormente. Numa sala de 43 discentes, quase a metade aceitar essa realização foi uma meta acima da expectativa até então apresentada.

Ademais, a direção da escola deu todo o suporte para a permanência dos estudantes que aceitaram a proposta, em contrapartida, os gestores ofereceram refeições (almoço e lanche) a fim de deixar os discentes o mais confortável possível. Durante as oficinas, as famílias dos estudantes falavam de forma satisfatória sobre a permanência dos menores na Unidade de Ensino, bem como eles passaram a enxergar a escola como um espaço de pertencimento. Logo, foi possível inferir que a pesquisa trouxe um olhar positivo não somente para o objeto de estudo em si, mas em todos os segmentos que norteiam a comunidade escolar, como um fator benéfico à concepção de que, quanto mais o estudante passa tempo na escola com uma perspectiva de estudo, melhor é seu desempenho como estudante, mas também como indivíduo.

5.3 (parte 1) As narrativas literárias - do microconto para o conto.

No dia 09/10/2023, os estudantes, já na sala de aula, foram divididos em 5 (cinco) grupos, cada um com 4 (participantes). Por se tratar de menores de idade, a coleta de dados de cada grupo foi classificada por grupo 1, 2, 3, 4 e 5. Uma vez que a identidade deles deve ser preservada de acordo com os regimentos legais.

Os microcontos foram apresentados a todos os grupos e, de acordo com a leitura feita pelo o professor desse gênero literário, a recepção dos estudantes eram das mais diversificadas possíveis. A intertextualidade recaiu de maneira instantânea sobre os grupos, que pensaram em criar um conto para cada microconto lido. Do ponto de vista da pesquisa, esse recebimento por parte dos estudantes parecia bem abrangente se o estudo fosse somente para a construção de

contos, no entanto, essa pesquisa foi dividida em duas oficinas. Portanto, os estudantes, diante de um sorteio, receberam o microconto que iriam desenvolver nas próximas etapas.

Outro tópico a ser comentado: as atividades tiveram organização e construção totalmente executadas pelos estudantes nas oficinas. O professor pesquisador realizou mediações e circunstâncias específicas, tais como: a apresentação dos gêneros microconto, conto e crônica; a revisão dos textos criados pelos estudantes e o suporte para o curso de fotografia, realizado pelo responsável de um estudante.

5.4 (parte 2) Do conto para a fotografia

Os microcontos foram extraídos do livro organizado por Marcelino Freire: importante frisar que as diversas temáticas que o livro traz representam valores cabíveis à realidade do estudante de acordo com a faixa etária deles. Atributos como amizade, humildade, respeito, medo, respeito são conceitos relevantes para construir as atividades. O livro despertou isso nos estudantes, uma vez que eles trabalharam em grupo e a consideração que esses e outros valores precisam ser vistos como valiosos para a formação do indivíduo. Consideramos, também, a fase em que os discentes vivenciam no espaço escolar: momento de descobertas, de compreensão da realidade social e do mundo, de conhecimento próprio e com o mais próximo.

Um ponto de destaque e com uma grande importância para o nosso trabalho de pesquisa se deu a partir da participação da comunidade, nesse contexto houve a participação da família especificamente falando de um pai de uma estudante que ao observar em casa o entusiasmo da filha dialogando com os seus irmãos sobre um trabalho da escola. Nesse momento, o pai se interessou em saber do contexto e a filha, ao lhe explicar sobre do que se tratava o trabalho, o pai prontamente se prontificou em ajudá-la. Visto que ele gostava de registrar fotos da localidade onde reside por ser um local turístico. Isso foi enriquecedor para essa pesquisa, pois a interatividade da família ocorreu como nova parceira de interlocução nesse projeto.

5.5 (parte 3) A narrativa fotográfica

Antes de analisar as produções dos grupos dos estudantes, é relevante enfatizar que foi mantida, na transcrição dos contos pelos discentes, a escrita dos estudantes. Desse modo, não foram feitas intervenções a nível gramatical, pois como essa pesquisa foi de encontro com os planejamentos curriculares do 9º ano, uma vez que o ensino de literatura nessa série/ano não

disponibiliza abertura para o ensino literário comparado à parte linguística. Assim, tomar a iniciativa em revisar esses aspectos notacionais da língua portuguesa de todos os textos realizados pelos alunos, correria o risco de perder o foco na produção da proposta literária e seus avanços para as próximas etapas voltadas para a narrativa fotográfica.

6. A captação fotográfica dos maiores protagonistas: A ação estudantil.

A análise das atividades ocorreu com o grupo 1 ficou pelo seguinte microconto:

Assim: jurou amor eterno.

E me encheu de filhos.

E sumiu por aí.

(RUFFATO, Luiz. Assim: in: FREIRE, Marcelino “Os cem menores contos brasileiros do século, 2004, p. 52.)

E, após diversas leituras e intertextualidades feitas por esse grupo, recebemos a seguinte narrativa. É importante salientar que os textos a seguir realizados pelos estudantes serão expostos com a versão totalmente feita por eles. Não havendo alterações para subentender uma predominância estética ou voltada para os aspectos gramaticais. Ou seja, existirão desvios quanto a esse ponto de vista e que foram mantidos a fim de maior autenticidade da atividade realizada pelos discentes.

Amor eterno

Conheci um rapaz, chamado Carlos, ele era simpático, gentil, mim senti atraída por ele, como também ele por mim.

Conversamos bastante, principalmente, sobre namorar-mos. E foi isso que aconteceu. Ele mim pediu em namoro. Com o passar do tempo, noivamos e veio o casamento.

Ele foi mudando de comportamento, o que foi difícil para mim, porém, segue com esperança de mudança, para melhor. O que não

aconteceu, pois depois do nascimento dos filhos, o que poderia ser um sonho, ele não mudou.

Resolveu mim deixar, dizendo que não queria viver ao meu lado, fiquei arrasada, continuei com meus filhos, mostrando o valor do amor, pois, apesar dessa experiência, nunca deixei interferir na convivência com meus filhos.

“Título: amor eterno

Conheci um rapaz chamado Carlos, ele era simpático, gentil, mim senti atraída por ele, como também ele por mim.

Conversamos bastante, principalmente sobre namorar-mos e por isso que aconteceu. Ele mim pediu em namoro com o passar do tempo, noivamos e veio o casamento.

Ele foi mudando de comportamento o que foi difícil para mim, porém segue com esperança de mudança para melhor.

O que não aconteceu, pois depois do nascimento dos filhos o que poderia ser um sonho ele não mudou.

Resolveu mim deixar dizendo que não queria viver ao meu lado, fiquei arrasada continuei com meus filhos mostrando o valor do amor, pois apesar dessa experiência, nunca deixei interferir na convivência com meus filhos.”

Narrativa fotográfica grupo 1 (figuras 1, 2, 3 e 4 respectivamente)



Do ponto de vista teórico, as narrativas ficaram divididas entre o Narrador onisciente seletivo e o interlocutor, pois o narrador já apresenta seu ponto de vista sobre o personagem de maneira aparente. De acordo com D’Onófrio (1999) nesse tipo de narrativa, o narrador já expressa seu juízo de valor, por exemplo, na narrativa do grupo 1, acrescentou um personagem: Carlos. E ao falar sobre suas características a fim de contextualizar na construção de um enredo, percebeu-se que essa iniciativa por parte do grupo, tornou o conto mais fácil de ser desenvolvido. Esse olhar onisciente produzido pelos alunos, D’Onófrio (1999) considera essa narratividade chamada de discurso indireto livre, pelo qual o narrador interpreta com as palavras suas ideias e os sentimentos com os personagens.

À luz da intersemiótica, o trabalho apresentado pelo grupo 1 foi evidenciado pelo desempenho hermenêutico dos estudantes. De acordo com Plaza (2010), essa percepção da atividade ficou nítida, pois a noção de um sentimento por similaridade entre o texto escrito e a sua preocupação em traduzir, sob forma imagética, dominou o resultado avaliativo dessa produção. Existiu por parte desse grupo a escolha pelas cores “preto e branco”, porque, segundo os discentes, demonstraria aquilo que estava na imaginação dos produtores. Ou seja, o signo imaginário apresentaria certa tonalidade para se aproximar da verosimilhança.

Santaella (2013) enfatiza que no caso de equivalência, quanto ao significado entre imagem e texto, sua descrição equivale à complementaridade. Pois observou-se no grupo 1 que os conteúdos da imagem e palavra utilizam os variados potenciais de expressão semióticos em

ambas visões. Por exemplo, a figura 2 se complementa com o texto verbal na linha 7 em “noivamos”.

O grupo associou a ação “noivar” que de costume é realizada por uma troca de alianças inserindo na narrativa fotográfica, na imagem 1, as mãos próximas indicando união das pessoas. Em seguida, no quarto parágrafo quando o texto verbal se lê “depois do nascimento dos filhos, o que poderia ser um sonho, ele não mudou”. O grupo 1 consistiu associar a figura 2 - mulher amamentando - com a palavra “nascimento” numa relação entre índice, pois se trata de fotografia e símbolo como o filho representasse o ‘sonho’. No entanto, ao mencionar “ele não mudou” o sentimento adversativo adquire teor melancólico à pretensão inicial proferida.

Assim, devido a esse sentimento de tristeza a partir desse segmento a tonalidade das imagens (preto e branco) vem como justificativa em que essas duas cores predominaram. A figura 4, última da narrativa fotográfica do grupo 1, é correlacionada ao que menciona Barthes (1964) sob o conceito de Relais, uma vez que essa figura (4) trouxe ao contexto narrativo um fragmento de um sintagma geral e a unidade da mensagem se realiza em um nível mais avançado. Esse recurso esboça uma referência indexical entre a palavra e a imagem. Uma outra peculiaridade do grupo 1 ao construir a narrativa fotográfica sob o eixo de Relais é a de que atenção ao observador é dirigida de forma evidente em mesma proporção entre imagem e a palavra, reciprocamente. Além de outras formas de associar imagem ao texto construído, esse grupo de estudantes também desenvolveu um conceito baseado em Spillner (1986) Rebus - imagem em forma de enigmas que substituem palavras no meio do texto escrito. Isso é bem evidente na figura 3, pois a imagem denota a seguinte indagação: “qual o motivo das crianças estarem nas sombras?”

Em seguida, o grupo 2, ficou responsável pelo microconto:

Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. As vésperas de se aposentar, sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.

(SACOLINHA, Avareza. Sacola Graduado 2017 in: FREIRE, Marcelino “os cem menores contos brasileiros do século p.”).

A estrutura desse texto, em relação do trabalho do grupo 1, trouxe uma expectativa diferente, pois, esse conto, já possui uma estrutura estética mais próxima do conto, fazendo com que esse grupo tivesse mais dificuldade em reconstruir essa história.

D S T Q Q S S

U U U

Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. As vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.

Seu João um homem trabalhador do interior nordestino, com uma família numerosa, passou toda sua vida trabalhando na roça.

Com uma família problemática e conflitante, seu João era o único provedor durante todo o tempo, com teto, alimento, escola para filhos e esposa.

Agricultor chegou a fase da velhice e alguns conflitos familiares o acompanha fazendo o mesmo passar por problemas de saúde. Como ter a maioria de senhores de sua idade sem cuidar da saúde foi acometido com um trágico fim.

“Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. As vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos as mãos fechadas e o coração vazio.

Seu João um homem trabalhador do interior nordestino com uma família numerosa, passou toda a sua vida trabalhando na roça.

Como uma família problemática e conflitante, seu João era o único provedor durante todo o tempo com teto, alimento, escola para os filhos e esposa.

Agricultor chegou na fase da velhice e alguns conflitos familiares o acompanha fazendo o mesmo passar por problemas de saúde. Como a maioria de senhores de sua idade sem cuidar da saúde foi acometido com um trágico fim.”

E tivemos a seguinte narrativa fotográfica do grupo 2 (figuras 5, 6, 7 e 8 respectivamente)



Percebemos que o grupo 2 necessitou em seu início em replicar o microconto inicial para, em seguida, desenvolver sua extensão. Essa iniciativa da equipe se aproximou daquilo defendido por Hutcheon (2013), quando a autora fala sobre a transcodificação de um sistema de comunicação para outro.

Essa análise deixou evidente um caminho para expressão de diversos contextos de linguagem e comunicação. Por exemplo, na imagem 6, o recorte colado na parede “feliz aposentadoria” permite a dedução de que pessoas próximas ao personagem “João” estavam comemorando sua conquista profissional. E desse cenário, abre mais um horizonte quando se vê a imagem 7 - onde o personagem está com as mãos fechadas. Desse ponto específico, o grupo 2 traz uma provocação para o leitor com o seguinte questionamento: se as mãos fechadas parecem indicar uma pessoa avarenta, será que na imagem 2 as pessoas ao redor de João estão felizes pela sua aposentadoria? Afinal, os gestos das pessoas próximas ao “Sexagenário” denotam animosidade, será?

Então, passamos a concluir que a adaptação que o grupo fez do texto escrito para a narrativa fotográfica permitiu uma série de suposições imagináveis por parte dos receptores. Ainda baseado em Hutcheon (2013), a definição de adaptação, no eixo da intersemiótica, permite uma correlação entre ambas, a partir da visão integrada entre signos e suas interpretações.

Ainda sobre a visão intersemiótica, o grupo 2 apresentou “uma relação de coexistência” (Santaella 2013, p. 58), pois a palavra e a imagem aparecem numa moldura comum. Desse modo, a indexalidade se encontra numa relação paradigmática entre a palavra e a imagem que consiste na relação referência particular do signo não mostrado (verbal) e o signo mostrado (visual).

Outro ponto a ser enfatizado no grupo 2, é a imagem 8 - que apresenta a entrada de um cemitério. Essa forma de construir a narrativa fotográfica associando a morte do “Sexagenário” à imagem de um cemitério leva a conclusão de que os estudantes desenvolveram um Ícone Atual sobre o Aspecto ativo, de acordo com Santaella (2013). Esse resultado se teve devido à correspondência reacionária da mente à perplexidade qualitativa, pois nesse segmento o pensamento produz associações sob a lei da similaridade pelo modo de regra geral que pode ser coletivamente aceita. Essa importância considerada desempenhou uma fruição estética, inclusive de versos, e das formas puramente qualitativas presentes na área abstrata.

Em seguida, o grupo 3 ficou com o microconto:

No embalo da rede

Vou,

mas levo as crianças.

(LOPES, Carlos Herculano. No embalo da rede in: FREIRE, Marcelino “os cem menores contos brasileiros do século, 2004, p. 14”).

Querida uma ganhou duas

"Me chamo Jeruza, sou do sertão da cidade de Pedra Lavrada. Me casei quando tinha 12 anos e tive ~~uma~~ filha, filha que se chama Océlia. O pai da minha filha era pedreiro e não tinha condições de dar comida para a gente porque a cidade não tinha trabalho.

Desde pequena eu tive um sonho de conhecer a Praia. Então conversei com a minha vizinha, ela me falou de um pau de arara que levava as pessoas para a Praia Para arumar.

Então, deixei minha filha com minha mãe e fui para dois meses lá e comecei a ganhar um dinheiro lá lavando roupa no Hotel, lá eu conheci o Celso que era pedreiro.

Comecei a namorar, e depois de um mês ele pediu para morar junto comigo. Levei ele para conhecer minha filha no interior, ele gostou muito dele. Então eu disse eu vou com você, mas eu vou a viagem.

E pegamos o carro todo mundo junto para o Conde Niterói."

O texto verbal produzido pelos estudantes foi:

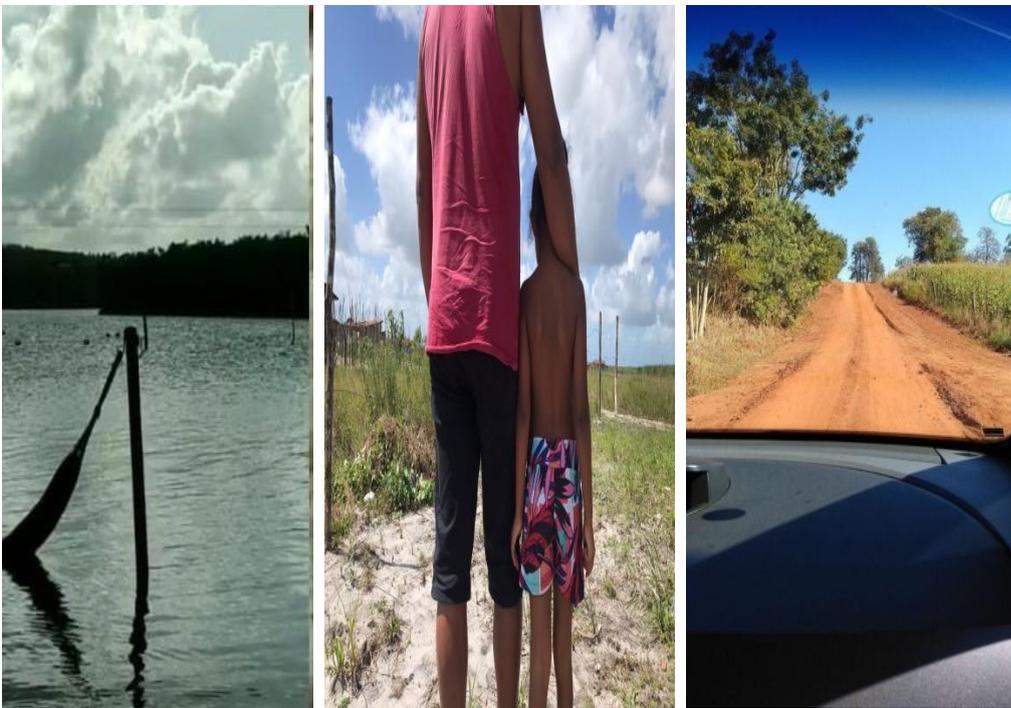
Título: Querida uma. Ganhou duas

"Me chamo Jeruza, sou do sertão da cidade de Pedra Lavrada. Me casei quando tinha 12 anos e tive uma filha, filha que se chama Océlia. O pai da minha filha era pedreiro e não tinha condições de dar comida para a gente porque na cidade não tinha trabalho.

Desde pequena eu tive um sonho de conhecer a praia. Então conversando com a minha vizinha, ela me falou de um pau de arara que levava as pessoa para a praia para arrumar emprego.

Então, deixei a minha filha com a minha mãe e fui. Passei dois meses lá e comecei a ganhar um dinheirinho lavando roupa no hotel, Lá eu conheci Celso que era o jardineiro. Começamos a namorar, e depois de um mês ele pediu para morar junto comigo. Levei ele para conhecer minha filha no interior, ela gostou muito dele. Então eu disse, eu vou com você, mas eu levo a criança. E pegamos o carro todo mundo junto para o Conde viver lá. ”

A narrativa fotográfica realizada pela equipe 3 foi (imagens 9, 10 e 11 respectivamente):



O grupo 3 trouxe a questão preconizada pelo professor, no ato da avaliação dos estudantes, pela continuidade da história não é pela intensão em expor a vida pessoal de um discente, mas sim em trazer uma narrativa que provocasse sentimentos (coragem, amor, empatia, companheirismo). Atributos esses foram despertados tanto pelo professor, bem como pelos demais estudantes da sala de aula que ficaram como expectadores na hora da apresentação do grupo.

E, por sua vez, essa tomada inicial do grupo fez reproduzir várias intertextualidades na sala de aula. Desde lembranças pessoais a momentos vivenciados na Unidade de Ensino.

Essa descrição predispõe Zafalon (2013), a autora considera que o ensino da literatura vai além de ser uma simples transmissão de ideias. Sua ênfase comunicativa destaca a formação

de uma linguagem coletiva incentivadora, tanto na esfera individual quanto social. Ainda segundo a percepção da autora, a vivência do grupo 3 sobre o texto literário, por sua vez, contém em sua construção todo o processo de escrita e leitura, levando a uma experiência reflexiva na qual o receptor assume um papel agente, dialogando com suas próprias vivências pessoais.

No que concerne ao aspecto intersemiótico, o trabalho do grupo 3 leva ao que Miranda (2015) defende esse conceito como impulsionador do exercício do professor. A forma dinâmica e sequenciada conduz o estudante a uma interação peculiar, de envolvimento através da intertextualidade, como também da afetividade do aprendiz ao se envolver com o texto literário.

Percebemos que as imagens da narrativa fotográfica do texto 3, possui tonalidade distinta nas três imagens. A primeira que expõe uma rede, possui um visual mais opaco. Isso demonstra uma memorização de algo passado, isto é, que ocorreu há anos. Na imagem dois, vemos as cores mais intensas, o que retrata um tempo presente, mais atual. E isso, é visto no conto, pois em seu enredo há uma sequência diacrônica tanto sobre a forma verbal e na fotografia 10. E, por fim, a imagem 11 anuncia dois possíveis desfechos. Um primeiro que expressa o fim - estrada e horizonte desconhecido ou um segundo olhar como se o caminho indicasse um novo lugar para viver uma recente trajetória.

Ainda como análise intersemiótica, constatou-se que o grupo 3 tratou de sua narrativa fotográfica o índice como síntese. Segundo Peirce (1979), um signo depende de um hábito nato ou adquirido, pois não tem nada de novo de forma a acrescentar ao sentido do texto original. No entanto, a figura 11 do grupo 3 (uma estrada sendo vista dentro de um veículo) permite realizar essa quebra da expectativa até então hermética, já que essa figura adquire o que o autor afirma como “hipoicone metafórico” em Santaella, 2013 (p. 64). É válido salientar que esse hipoicone consiste no caráter representativo em paralelo com alguma outra coisa.

Esse contexto corrobora que existe um percurso traçado por um paralelismo com alvo diverso, que nesse caso é a expectativa que o horizonte permite provocar no expectador. Essa simbologia da palavra, por exemplo, pode admitir perspectiva do futuro.

O grupo 4 teve sob sua responsabilidade:

Natal

Minha sogra ficou avó.

ANDRADE, Oswald 1991 in: FREIRE, Marcelino “os cem menores contos brasileiros do século. Ano: 2004, p. 101”).

A ansiedade e a excitação da expectativa já haviam tomado conta daquela casinha amarela desde a notícia, em julho; mas a dona Carminha parecia mais empolgada do que todos nós: havia contado para todos na rua, comprado roupinhas e brinquedos, bordado imagens fofas sobre babadores, fazia planos e mais planos...

Quando a hora finalmente chegou e tivemos que sair correndo para o hospital, tive uma crise de riso: dona Carminha, que até tinha montado acampamento em nossa sala de estar para não perder a hora do parto, não estava presente. Teimou de buscar uma joalha que havia encomendado para Clarinha com a temática de natal. A tensão do momento se desfez com os risos que logo contagiaram meu marido.

Quando dona Carminha chegou ao hospital o parto já havia terminado pois, para minha sorte, foi muito rápido. Clarinha dormia no meu colo feito um anjo (e claro que a dona Carminha contaria várias histórias sobre sua neta angelical nascer no natal). Pela primeira vez em meses ela só ficou ali, quieta e em silêncio, olhando para a gente. Posso jurar que meu marido arregalou os olhos: nem ele esperava uma reação tão comedida. Foi um momento bonito. Sou mãe e minha sogra avó. O melhor natal de todos.

“A ansiedade e a excitação da expectativa já havia tomado conta daquela casinha amarela, desde a notícia, em julho; mas a Dona Carminha parecia mais empolgada do que todos nós: havia contado para todos na rua, comprado roupinhas e brinquedos, bordado, imagens fofas sobre babadores, fazia planos e mais planos...

Quando a hora finalmente chegou e tivemos que sair correndo para o hospital, tive uma crise de riso: Dona Carminha que até tinha montado acampamento na nossa sala de estar para não perder a hora do parto, não estava presente. Teimou de buscar uma toalha que havia encomendado para Clarinha com a temática de natal. A tensão do momento se desfez com os risos que logo contagiaram meu marido.

Quando Dona Carminha chegou no hospital, o parto já havia terminado, pois para a minha sorte foi muito rápido. Clarinha dormia do meu lado feito um anjo (e claro que a Dona Carminha contaria várias histórias sobre a sua neta angelical nascer no natal). Pela primeira vez em meses ela só ficou aíl, quieta e em silêncio, olhando para a gente. Posso jurar que meu marido arregalou os olhos: nem ele esperava uma reação tão comedida. Foi um momento bonito sou mãe e minha sogra avó. O melhor natal de todos. ”

O grupo 4 apresentou a seguinte narrativa fotográfica (imagens 12, 13 e 14):



O grupo 4 deu para perceber que foi tomado pela ansiedade junto a casinha amarela desde a notícia. Dona Carminha, mais empolgada que todos, compartilhou a novidade, comprou roupinhas, bordou babadores e fez planos intermináveis. A atmosfera de expectativa estava no ar. Essa analogia perpassa o que defende Hjelmslev (1975) que a comunicação verbal e não verbal é um meio para outros fins.

O texto revela uma harmonia entre linguagem verbal e visual, proporcionando uma experiência mais enriquecedora, através da expectativa e os preparativos para a chegada de Clarinha, dessa forma, percebemos que a ansiedade palpável que Dona Carminha expressa através de ações concretas, como comprar roupinhas e brinquedos, bordar babadores e fazer planos detalhados.

O grupo 4 através das imagens apresenta o silêncio e a reflexão de Dona Carminha ao ver a tranquilidade de Clarinha, que representa um momento comovente. Diante disso, a análise desse relato, quando comparada com as fotos feita pelo grupo 4, demonstra visualmente a jornada desde os preparativos ansiosos do natal, até o inusitado do hospital, relatando um momento especial de encontro entre gerações durante o Natal.

O microconto foi marcado pela definição de um momento entre mãe e filha, é reforçada pela afirmação de que foi o melhor Natal de todos, as fotos poderiam capturar esse momento de felicidade, com abraços entre a mãe, Dona Carminha e Clarinha, demonstrando o valor especial do texto.

Dessa forma, a análise intersemiótica das imagens do grupo 4 procura criar uma sinergia entre o texto escrito e as imagens fotográficas, aprimorando a compreensão e envolvimento na história do nascimento de Clarinha durante o especial Natal vivenciado pela família, as fotos mostram a expectativa do natal, uma mesa demonstrando as comidas natalinas, a serenidade de Clarinha e a conclusão feliz, enriquecendo a narrativa de maneira visual.

À luz da intersemiótica, evidenciou-se a presença de Hipoícones baseados em Peirce (1979), já que foram utilizadas analogias entre a palavra “Natal” com ambientes que remete a esse signo (imagens 12 e 13). Esse nível de signo icônico permeia a similaridade nas relações internas entre signo e objeto. Juntamente a essa análise comparativa, há um isomorfismo classificado como espaço lógico. Essa semelhança formal existente entre a proposição e a “afiguração” também são entendidos como lógica factual.

Ao passo que a recriação de uma narrativa estabelece uma comparação entre o passado como ícone e o presente como índice - chamada por Plaza (2003) de tensão criativo tradutora, o grupo 4 apresentou o trânsito criativo de linguagem que percorreu o presente, passado e futuro. A imagem 14 é o reflexo desse paralelismo metafórico também defendido pelo autor, que define o signo como a representação de algo para alguém com o objetivo de criar um signo equivalente. A respeito dessa reconstrução, Plaza (2003) destaca:

O original está determinado por um tempo e espaço e pelas condições de produção que nele estão inscritas. Assim, se o original como signo estético tende a ser pleno, ele também é incompleto, visto que se inscreve na cadeia do tempo. Mesmo quando o signo cria seu próprio objeto, ele não se livra de indicar algo que está fora dele. (p. 36).

Assim, a construção dos signos corresponde às diferentes formas culturais, de sentidos e códigos que se dialogam nos âmbitos temporais do passado, presente e futuro. Essa análise

cronológica, por meio do que foi apresentado pelo grupo 4, baseia-se na interpretação peirciana como uma espécie de mapa orientador.

E por último, o grupo 5 ficou com o seguinte microconto:

Uma vida inteira pela frente.

O tiro veio por trás.

(FREIRE, 2004, p. 16 in: FREIRE, Marcelino “os cem menores contos brasileiros do século”, Ano: 2004, p. 16).

um tiro pelas costas do meu gatao

meu nome é Ketthylin moro na comunidade da felicidade desde pequena, cresci com muitos amigos e amigas, era normal ver a galera do tráfico trabalhando escadaria abaixo..... mas agente nunca de tudo a uma palavra esconde esconder e até mesmo de polícia e ladrão. Eu tinha um amor chamado jean alhhhh ele era um gato, ele estudava e eu adorava ver ele jogando bola ele nem olhava pra mim. os dias foram passando e eu só observava e certo dia eu vi ele conversando com um menino meio estrocho em um canto da escada achei aquilo esquisito mas pareci que jean não estava com a cara muito boa. depois disso fui me informar com as minhas amigas e descobri que aquele garoto esquisito era traficante e que jean trabalhava pra ele... jean disse que não ia se envolver com isso e ia continuar a sua vida estudando pq sua mãe era mãe solteira e ele tinha 5 irmãos e queria dar uma vida melhor para a sua família. mas o traficante não se conformou em deixar um não e certa vez quando jean viu a da escola subindo as escadas o traficante o esperou e quando ele passou deu um tiro, só um... e suficiente para acabar com o sonho de mas um jovem... eu vi tudo, fiquei em estado de choque... veio um montão de coisa na minha cabeça... Como ele teve coragem de fazer isso com o meu amor, o meu gatao se foi assim com um tiro pelas costas."

TÍTULO: Um tiro pelas costas do meu gatao

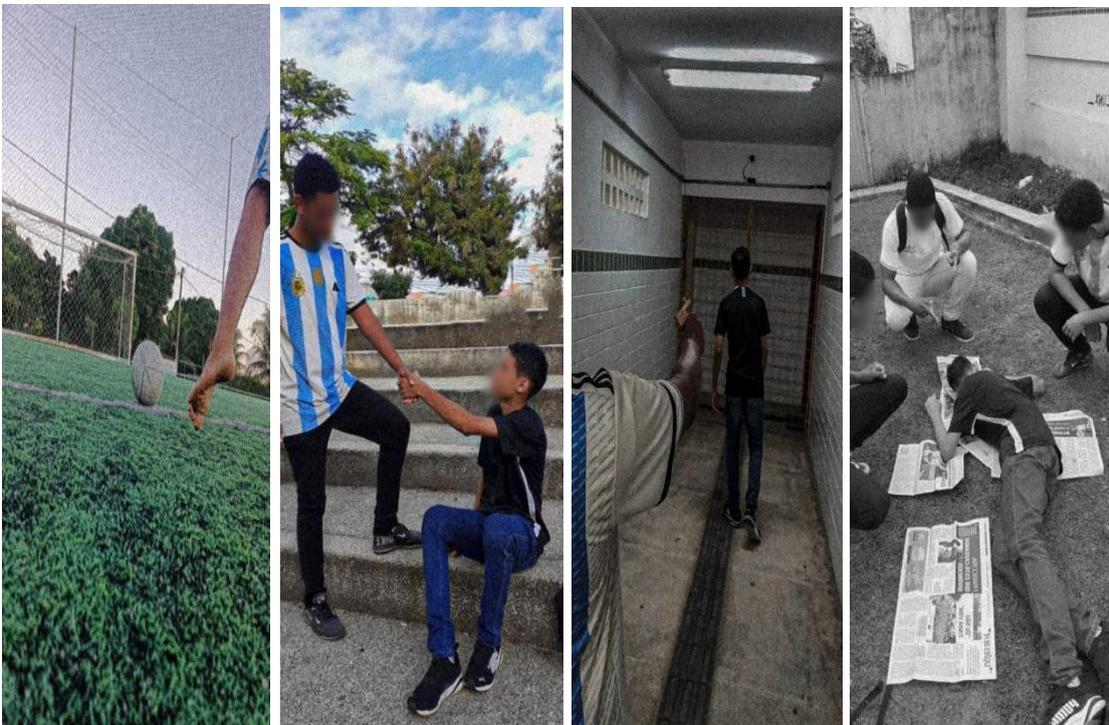
“Meu nome é Ketthylin moro na comunidade da felicidade desde pequena, cresci com muitos amigos e amigas, era normal ver a galera do tráfico trabalhando escadaria abaixo..... Mas

agente brincava de tudo corria, pulava, esconde esconder e até mesmo de polícia e ladrão. Eu tinha um amor chamado Jean ahhh ele era um gato, ele estudava e eu adorava ver ele jogando bola, ele nem olhava pra mim.

Os dias foram passando e eu só o observava e certo dia eu vi ele conversando um um menino meio estranho, em um canto da escada, achei aquilo esquisito mas.... Percebi que Jean não estava com a cara muito boa. Depois disso fui me informar com as minhas amigas e descobri que aquele garoto esquisito era traficante e queria que Jean " trabalhasse' pra ele... Jean disse que não ia se envolver com isso e iria continuar sua vida estudando porque sua mãe era mãe solteira e ele tinha 5 irmãos e queria dar uma vida melhor para a sua família .

Mas o traficante não se conformou em levar um não e certa vez quando jean vinha da escola subindo as escadas o traficante o esperou e quando ele passou deu um tiro , só um... O suficiente para acabar com o sonho de mais um jovem... Eu vi tudo , fiquei em estado de choque ... Veio um montão de coisa na minha cabeça.... Como ele teve coragem de fazer isso o meu amor , o meu gato se foi assim com um tiro pelas costas.”

A narrativa fotográfica do grupo 5 foi (imagens 15, 16, 17 e 18 respectivamente):



O grupo 5 relata sobre uma comunidade chamada Felicidade que era o lar da Kethtylin, ela entre amigos e amigas, compartilhando risos e brincadeiras, era uma cena comum ver a

movimentação dos participantes do tráfico descendo a escadaria, entre as crianças, elas brincavam despreocupadas, correndo, pulando e se divertindo em meio às sombras da realidade.

A narrativa de Ketthylín na comunidade da Felicidade traz à tona uma série de elementos complexos, desde a vivência na infância até o choque brutal da violência, ao realizar uma análise intersemiótica, podemos imaginar como as fotos que o grupo 5 tirou poderiam complementar e enriquecer esse conto.

As figuras 15 e 16 remetem, de acordo com a intersemiótica Peirciana, a uma alusão de que uma poesia está mais próxima da visualidade do que da linguagem verbal. Desse ponto de vista Santaella ratifica que um poema também pode ser classificado como ícone, pois é na poesia que os interstícios da palavra e da imagem visual surpreendem o interlocutor no seu imaginário. Essa mesma percepção se dá na imagem 17, responsável pelo clímax visual.

Retomando a narrativa, as imagens retratam um rapaz que se chama Jean, que era dedicado com os estudos e um traficante sentado em uma escadaria, que estava insatisfeito com a recusa de Jean ao não participar do tráfico, e esse traficante que não aceitou o não como resposta. Certa vez, enquanto Jean subia as escadas após a escola, o traficante o esperou e, sem piedade, disparou um tiro pelas costas, encerrando os sonhos de um jovem. Ketthylín testemunhou tudo, ficou em estado de choque, tentando entender como alguém poderia ter coragem de tirar a vida do seu amor.

Essa passagem expõe partindo de uma análise intersemiótica entre o texto e as fotos do grupo 5 busca transmitir os eventos narrados mas também as nuances emocionais presentes na história de Ketthylín, as imagens poderiam capturar desde a rotina na comunidade e as brincadeiras infantis até momentos de tensão, representando visualmente a complexidade e os desafios enfrentados por aqueles que vivem em comunidades marcadas pela violência. Essa situação é vista em Santaella (2013) ao ratificar que a continuidade de um efeito semiótico acontece num “estudo contextual de imagens em sequências” (p. 60).

As imagens que o grupo 5 apresenta, buscam integrar elementos visuais que ampliem as emoções e eventos descritos no texto, proporcionando uma experiência mais completa e envolvente, essas imagens não apenas explicam os eventos, mas também apresenta relatos emocionais presentes na história de Ketthylín na comunidade da Felicidade.

Assim, o que essas imagens numa exposição de uma ao lado da outra são relacionadas por uma lógica de atribuição, cuja imagem não precisa ser necessariamente verbal para repercutir um significado ao interlocutor. Pois, a partir das imagens concluímos que não há signo sem contexto, visto que a simples existência de um signo já indicia seu contexto.

Portanto, toda imagem depende de convenções de representação e composição. Os grupos que traduziram os microcontos até a narrativa fotográfica não possuíam o conhecimento específico sobre intersemiótica, no entanto tomando como referência o universo da arte, os grupos entenderam que nenhuma nova construção seria possível se não existisse a adaptação e interpretações explícitas (aquelas mais notória entre texto e imagem), bem como as deduções implícitas (que realizam os chamados enigmas).

Esse processo de tradução recai ao que Barthes (1964) traz como discursão a Ancoragem (p. 57), já que o texto dirige o leitor através dos significados da imagem e os leva a considerar alguns deles e deixar de lado outros significados. Afinal, a imagem levou aos estudantes um significado antecipadamente.

Outro fator a ser considerado sobre a tradução e adaptação baseado no trabalho dos estudantes se percebe que todas as fotografias são indexicais na mesma proporção Santaella (2013) diz:

as fotografias de imprensa, de passaporte ou de polícia contam como protótipos de imagem indexical, nas quais o que importa é a correção da referência para a indentificação do objeto (p.153).

A partir dessa percepção da autora atrelado ao desempenho dos estudantes, conclui-se que as imagens (fotografias) ‘hipoicônicas’ representam uma proximidade com seu contexto social, para poderem identificar o objeto por meio de muitas características. Esse âmbito se constatou no desempenho em construir narrativas ao despertar a ambição artística em trazer a realidade cotidiana deles através da fotografia sob o viés indexical, que de acordo com a tipologia peirciana: a indexicalidade da fotografia não se limita somente a seus representantes matrizes. Nesse sentido irrestrito, a Semiótica, segundo Barros (2005), dá primazia pelo estudo do texto, mais especificamente, tenta explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11).

Então, nessa atividade de interpretação e tradução de um signo para outro retoma o que Plaza (2003, p 34) afirma sobre “a consciência da linguagem é consciência da tramutação e, portanto, de leitura”. Desse modo, o grupo 5 apresentou nas imagens 17 e 18 a retextualização, pois as fotografias representaram ações reproduzidas pelo que alguém diz que pode acontecer do texto escrito para o não escrito.

Portanto, acredita-se que a fotografia pode ser um material de ensino para obter conhecimento e de convivência com o mundo, se for usado com a pretensão de desenvolver letramentos e ser uma forma de construção de sentido nas aulas de Língua Portuguesa. Para Ciavatta e Alves (2008, p.15), “as fotografias não são objetos isolados, independentes. São situadas em um contexto e indelevelmente marcadas por quem as produziu, pelo olhar de quem as recortou da realidade”.

Considerações finais

Torna-se fundamental considerar que chegar até esse produto final não foi uma conquista fácil. Mesmo com todo o suporte recebido, por parte da Unidade de Ensino - Escola João Vinagre, localizada na Paraíba - desenvolver um projeto de intervenção a todo o instante perpassa a incerteza de seu percurso. Desde a escolha pela iniciativa a ser pesquisada motivada por uma inquietação, pesquisa bibliográfica, oficinas na sala de aula, todas essas etapas trouxeram impactos sobre o pesquisador se haveria resultados a serem discutidos.

No entanto, através dos microcontos essas barreiras passaram a ser menores, pois quem faz a escola são estudantes e professores em sua essência. Assim, quando as oficinas iniciaram a performance dos estudantes fizeram daquele desafio um momento que despertou interesse por exigir, entre outras habilidades, a criatividade. Assim, ao fazer do letramento literário um planejamento curricular vivo, capaz de despertar horizontes no estudante de forma tão real para o ano subsequente no Ensino Médio, é importante considerar que a seção de literatura no componente de Língua Portuguesa vai discorrer com maior engajamento estudantil pelo que já foi visto no ano anterior.

De fato, essa pesquisa serviu para impulsionar outras que virão. Do ponto de vista do conteúdo e da forma do projeto, destaca-se que o Microconto deve ser mais usado no espaço escolar. Pois, além de haver brevidade na sua estrutura, os microcontos são mais práticos no processo de compreensão da mensagem. Isso motiva os estudantes da atualidade, já que essa geração de estudantes tem como um dos pilares nas aulas de língua portuguesa a premissa de que poucas palavras tragam grandes ideias.

É importante refletir, também, sobre uma proposta de tradução intersemiótica para o desenvolvimento do letramento literário no ensino fundamental ao agregar soluções ao convívio escolar de modo geral. Nesse sentido, é vital que se observe que a consideração a respeito da interação entre o texto literário e as imagens cria uma sinergia única, possibilitando uma compreensão mais profunda e envolvente das narrativas, enquanto simultaneamente aprimora o domínio da linguagem escrita.

Em primeiro lugar, fica compreensível o fato de que a utilização de meios alternativos dessa prática recente dos estudantes na era digital, uma vez que a fotografia foi e continua sendo um importante instrumento para gravar momentos sobre a história da humanidade, é importante ter em pauta que, para além de ser utilizada com fins subjetivos, a fotografia passou a designar-se como uma arte nesse âmbito memorável.

É gratificante para o professor pesquisador ver estudantes do 9º ano do ensino fundamental almejando aprender literatura no Ensino Médio baseada com que estudou nos anos finais. Isso demonstra que é possível fazer uma atividade que, além de ultrapassar os muros da escola como processo didático, a literatura se adequar a realidades para formação de um protagonista estudantil. Nesse momento, como se trata do ano posterior às oficinas realizadas, alguns frutos parecem a vista: Esse projeto participou de uma eleição, organizada pela Secretaria de Educação da cidade do Conde / PB, a fim de indicar as três melhores práticas pedagógicas realizadas no ano de 2023 que serão indicadas ao Programa Estadual de Educação ‘Mestres da Educação’. Com efeito, essa pesquisa alcançou o segundo lugar, sendo considerada uma surpresa positiva, pois os demais projetos já haviam maior tempo de implementação nas escolas do município.

Independente desse reconhecimento da comunidade escolar, ressalta-se que o letramento literário é indubitavelmente uma ferramenta que estimula nos estudantes uma nova forma de observar as linguagens (poética, artística, corporal) e fazer deles o próprio ponto de partida para realização de suas próprias atividades. Narrativas que personificam, enredos não lineares, personagens cômicos, quando são produzidos pelos estudantes, são os mais importantes votos que a educação elege na vida do estudante: a transformação.

Dessa forma, ao incorporar narrativas fotográficas a partir de microcontos, estamos não apenas promovendo o letramento literário, mas também preparando os estudantes para uma compreensão mais ampla e sofisticada das múltiplas linguagens que permeiam nossa sociedade.

Enfim, pode-se dizer que a realização deste trabalho possibilitou a compreensão da relevância dos métodos alternativos de proposta de tradução intersemiótica. Essa reflexão sobre tal tema faz crer que é pertinente que o estudante possa contar com formas de se resolver impasses por meios tão eficazes quanto ao seu desenvolvimento escolar. Outrossim, dissertar sobre tal temática reflete a importância de se trabalhar com a proposta que não apenas expande o horizonte educacional, mas também reafirma a importância da interseção entre literatura e imagem no processo de aprendizado.

Nesse contexto, a abordagem desse estudo teve como princípio a proposta de tradução intersemiótica para o desenvolvimento do letramento literário no ensino fundamental, validando acima de tudo a importância de considerar todos os meios possíveis para se fazer com que essas propostas sejam resolvidas de forma rápida e satisfatória para os estudantes. E consolidando impecavelmente a assertiva, pautada sob senso comum, de que estudantes no espaço escolar não gostam de ler, pois muitos deles - participantes da oficina - de forma indireta,

estimulavam os demais discentes à leitura quando estavam construindo suas narrativas verbais. E, posteriormente, despertando a curiosidade sobre as narrativas fotográficas.

Para finalizar, é imprescindível afirmar que a escola, pode, como protagonista de letramento literário, desenvolver de forma constante essas práticas de letramento em seus espaços de aprendizagem. A Escola João Vinagre (espaço da pesquisa) teve condições de aplicar essa pesquisa por causa das iniciativas professor / estudantes para sua execução e finalização do trabalho. A disponibilidade da equipe gestora junto com todo o suporte estrutural é considerado complementar ao resultado obtido. Ou seja, a soma da iniciativa junto com a disponibilidade foram instrumentos proativos dessa realização.

E, por sua vez, é evidente que muitas outras Unidades de Ensino podem receber esse tipo de atividade para a ampliação do letramento literário de modo geral. Cumprindo, assim, a sua função de incluir a atividade de jovens do ensino fundamental anos finais, nas diferentes práticas letradas da sociedade, pois é oferecendo aos estudantes a vivência sobre assuntos ligados à realidade deles que a escola traz um importante papel social. Incluindo a literatura na condição, segundo Paulino (2010), leitura humanizadora que busca o prazer do conhecimento dentro de seu contexto.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Notas de literatura**. 34. ed. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALCÂNTARA, Regina Godinho de; STIEG, Vanildo. “O Que Quer” A Base Nacional Comum Curricular (Bncc) No Brasil: **O Componente Curricular** Língua Portuguesa Em Questão. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 3, 2016.
- ÁLVARES, Cristina. Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade. *Guavira Letras*, v. 1, n. 15, 2015.
- AMORIM, M. A. de. Hamlet em tradução/adaptação: um olhar intercultural. In: **COLÓQUIO DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA: SHAKESPEARE EM FOCO**, 2., 2012, Seropédica.
- AMORIM, Marcel Alvaro de. Da tradução intersemiótica à teoria da adaptação intercultural: estado da arte e perspectivas futuras. **ITINERÁRIOS–Revista de Literatura**, 2013.
- ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Contos plausíveis** / Carlos Drummond de Andrade; posfácio Noemi Jaffe. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. 9ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues. **O Ensino Da Leitura E A Leitura No Ensino**: reflexão sobre as práticas de leitura nos professores de língua portuguesa de escolas da rede municipal de Juazeiro do Norte–CE. 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris, 1945 - **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa / Stella Maris Bortoni-Ricardo. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOSI, Alfredo. “A interpretação da obra literária”. **Céu, inferno**. Ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169 -191

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (Org.) [et al.] **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.
- CARVALHO, Damiana Maria de. **Leitura e reflexão**: a riqueza dos microcontos. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. 2016: p. 99-119.
- CARVALHO, Damiana Maria. A importância da leitura literária para o ensino. **EntreLetras**, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2015.
- CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORTÁZAR, Julio. Valise de cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2014. (p. 14 a 43)
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DA SILVA, Daniel Arena Ermínio; DOS SANTOS FILHO, José Jacinto. NANOCONTO: UM GÊNERO NOVO EM ANÁLISE. *InterteXto*, v. 13, n. 2, p. 358-376, 2020.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto** - Prolegômenos e teoria narrativa. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/2002.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. e.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.
- FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Para que ler literatura na escola? *In: Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. **Apostila**.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.
- GEBARA, Ana Elvira (org). **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.
- GENETTE, Gerard. Fronteiras da Narrativa. IN: BARTHES, Roland [et al.]. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed, São Paulo: Atlas, 2017.
- 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.
- GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto**. 8. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit
- HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação** / Linda Hutcheon ; tradução André Cechinel. 2. ed. - Florianópolis : Ed. da UFSC, 2013.
- IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. **O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola**. 2019.
- JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. **Linguística e comunicação**, v. 15, p. 66-72, 1969.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, Luiz (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. KOSIK, Karel.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- 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.
- MAUAD, A.M. Fotografia e história, possibilidade de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MEC, 2018. Disponível em:

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17 (3): 621-626, 2012.
- MIRANDA, Adriano. **Estratégias do olhar fotográfico**: teoria e prática da linguagem visual / Adriano Miranda. – São Paulo: Paulus, 2015 – (Coleção cadernos de comunicação).
- MONTEIRO, Angélica; FERNANDEZ, Jenny Iglesias Polydoro; TEDESCO, Maria Teresa. **A Leitura Literária Na Escola**: Desafios E Estratégias Para A Formação De Leitores Proficientes. **Caderno Seminal**, n. 44, 2023.
- MOTA, R. J. C. A Prática Da Leitura Literária Na Escola: Mediação Ou Ensino?. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161–173, 2016.
- MURRIE, Zuleika Felice (org.). **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. [S. l.]: MEC, 2000.
- OLIVEIRA, A. C.; SANTAELLA, L. (org). **Semiótica da literatura**. São Paulo: EDUC, 1987. (Série Cadernos PUC nº 28)
- PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental**. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. – João Pessoa: SEC/Grafset, 2010. 330p.
- PAULINO, Graça e WALTY, Ivete (Orgs.). **Teoria da literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.
- PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61-79, 2009.
- PAZ, Otávio. **O signo em rotação**. São Paulo: Perspectivas, 1972.
- PEIXOTO, M. C. **O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: desvelando processos de transposição didática externa. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de PósGraduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018

- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PIMENTA, S. M. A Semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. M. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Série Estudos Linguísticos, v.2. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2011.
- PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 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.
- RIBEIRO, A. E.; ROCHA, J.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, tecnologia, gêneros textuais e ensino: dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi. **Revista da ANPOLL**, v. 1, p. 169-190, 2010.
- RODRIGUES, Simone Souza de; SANTOS, Pedro Fernando dos. **A Prática da Leitura Literária no 9º Ano do Ensino Fundamental II** da Escola Alexandre Parente de Sá, Cabrobó-PE. **Revista de psicologia**, v. 14, n. 53, 2020.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo
- ROUXEL, Annie [et al]. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SANFELICI, A. **Narrativas curtas dos anos 90: suturas/fissuras**. Tese (Doutorado em Literatura) Instituto de Letras, 2009.
- SANTAELLA, L; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2013.
- SEABRA, Carlos. A onda dos microcontos. **Revista Língua Portuguesa**, edição de abril de 2010. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2019.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JOÃO PESSOA - PMJP: Resolução 009/2010. **Educação Infantil**. Semanário Oficial no. 1248 p. 003/21 de 28 de novembro a 04 de dezembro de 2010.
- SILVA, Conrado Renan da; SADER, Ana Paula Cabral. As relações funcionais e simbólicas do objeto no design. **Projetica**, v. 10, n. 1, p. 119-132, 2019.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Shilling. 6. ed.

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.

TEDESCO, Maria Teresa Vilar do Abreu. **Competências e habilidades para leitura na perspectiva do (s) letramento (s)**. Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash, p. 231-245, 2012.

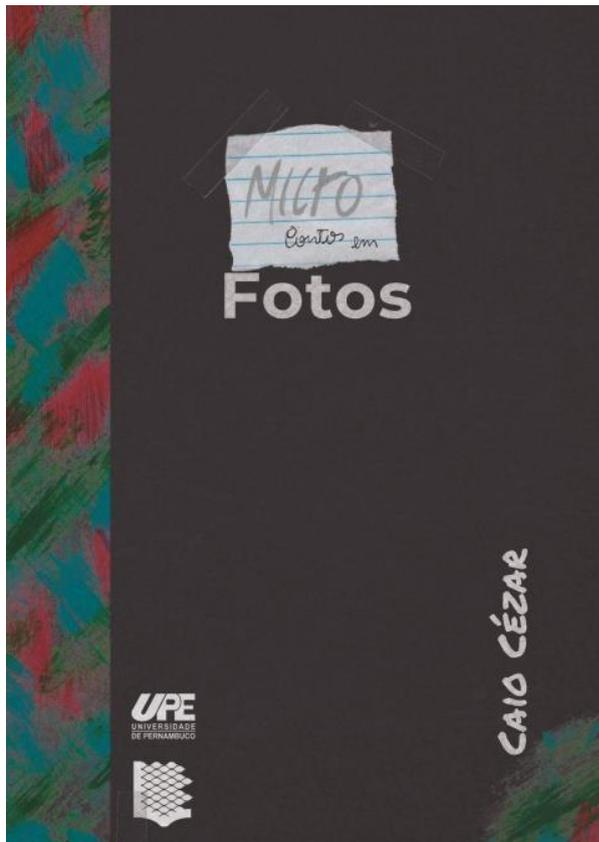
TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 2. ed. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

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

YUNES, Eliana. **Leituras, experiência e cidadania**. In: OSWALD, Maria Luiza; YUNES, Eliana (Org). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e ensino da literatura: reflexões**. Maringá (UEM), 2013.

APENDICE



Narrativas fotográficas a partir de microcontos:

uma proposta de tradução intersemiótica para o desenvolvimento do letramento literário no 9º ano do ensino fundamental

Pesquisador:
Caio Cezar Viana de Freitas

Orientador:
Professor Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Colaboradores da pesquisa:
Adriel dos Santos Soares
Aldilly Karolyne Alves dos Passos
Alecia de Souza França da Silva
Ana Carolina Valentim Gomes
Carlos Antônio Andrade Gonçalves
Edielson Moacir Victor Santiago
Gian Roberto dos Santos
Isabela Cristina da Silva
Joelson Felipe Valério de França
Luiz Henrique Dias da Silva
Marcela Borges Germano
Maria Alice de Souza Paulino
Mauro Cesar da Silva Rolim
Raissa Gomes da Silva
Sheila Maria de Oliveira
Tania Maria do Carmo

Capa e Diagramação:
Marcos Vynicius Bezerra da Silva

O PROFLETRAS visa o preparo de docentes de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Esse programa possui a pretensão em contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

A partir dessa busca em aperfeiçoar o ensino docente, esse livro foi o resultado de muito empenho dos estudantes envolvidos.

SUMÁRIO

Conto 1	6
Conto 2	10
Conto 3	14
Conto 4	18
Conto 5	22
Conclusão	26

Assim: jurou amor eterno.



E me encheu de filhos.



E sumiu por aí.

RUFFATO, Luiz. Assim: in: FREIRE, Marcelino
"os cem menores contos brasileiros do século"

Amor eterno

“Conheci um rapaz chamado Carlos, ele era simpático, gentil. Eu me senti atraída por ele, como também ele por mim.

Conversamos bastante, principalmente sobre namorarmos e, por isso, que aconteceu. Ele me pediu em namoro e com o passar do tempo, noivamos e veio o casamento.

Ele foi mudando de comportamento, o que foi difícil para mim, porém, segui com esperança de mudança para melhor.

O que não aconteceu, pois depois do nascimento dos filhos o que poderia ser um sonho, ele não mudou.

Resolveu me deixar dizendo que não queria viver ao meu lado. Fiquei arrasada, continuei com meus filhos mostrando o valor do amor, pois apesar dessa experiência, nunca deixei interferir na convivência com meus filhos.”

Amor eterno

Conheci um rapaz chamado Carlos, ele era simpático, gentil, me senti atraída por ele, como também ele por mim. Conversamos bastante, principalmente sobre namorarmos e, por isso, que aconteceu. Ele me pediu em namoro e com o passar do tempo, noivamos e veio o casamento.

Ele foi mudando de comportamento, o que foi difícil para mim, porém, segui com esperança de mudança para melhor.

O que não aconteceu, pois depois do nascimento dos filhos o que poderia ser um sonho, ele não mudou.

Resolveu me deixar dizendo que não queria viver ao meu lado. Fiquei arrasada, continuei com meus filhos mostrando o valor do amor, pois apesar dessa experiência, nunca deixei interferir na convivência com meus filhos.

Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens.



As vésperas de se aposentar sofreu um infarto.



Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.



SACOLINHA, Avareza. Sacola Graduado 2017 in: FREIRE, Marcelino“ os cem menores contos brasileiros do século”



“Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. Às vésperas de se aposentar, sofreu um infarto. Morreu com as mãos as mãos fechadas e o coração vazio.

Seu João, um homem trabalhador do interior nordestino, com uma família numerosa, passou toda a sua vida trabalhando na roça.

Com uma família problemática e conflitante, seu João era o único provedor, durante todo o tempo com teto, alimento, escola para filhos e esposa.

Agricultor, chegou na fase da velhice e alguns conflitos familiares o acompanham, fazendo o mesmo passar por problemas de saúde. Como a maioria de senhores de sua idade sem cuidar da saúde, foi acometido com um trágico fim.”

Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. Às vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.

Seu João um homem trabalhador do interior nordestino, com uma família numerosa, passou toda sua vida trabalhando na roça.

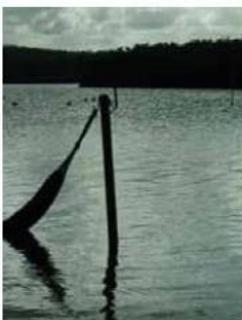
Com uma família problemática e conflitante, seu João era o único provedor durante todo o tempo, com teto, alimento, escola para filhos e esposa.

Agricultor chegou a fase da velhice e alguns conflitos familiares o acompanham fazendo o mesmo passar por problemas de saúde. Como a maioria de senhores de sua idade sem cuidar da saúde foi acometido com um trágico fim.

No embalo da rede

Vou

mas levo as crianças.



LOPES, Carlos Herculano. No embalo da rede in: FREIRE, Marcelino“ os cem menores contos brasileiros do século”

Queria uma. Ganhou duas

“Chamo-me Jerusa, sou do sertão da cidade de Pedra Lavrada. Casei-me quando tinha 12 anos e tive uma filha que se chama Océlia. O pai da minha filha era pedreiro, e não tinha condições de dar comida para nós, porque na cidade não tinha trabalho.

Desde pequena, eu tive um sonho de conhecer a praia. Então, conversando com a minha vizinha, ela me falou de um pau de arara que levava as pessoa para a praia para arrumar emprego.

Então, deixei a minha filha com a minha mãe e fui. Passei dois meses lá, e comecei a ganhar uma renda, lavando roupa no hotel. Lá, eu conheci Celso que era o jardineiro. Começamos a namorar, e depois de um mês ele pediu para morar junto comigo. Levei-o para conhecer minha filha no interior, ela gostou muito dele. Então eu disse: “eu vou com você, mas eu levo a criança.” E pegamos o carro todos juntos para a cidade do Conde viver lá.”

11

Queria uma. Ganhou duas

“Me chamo Jerusa, sou do sertão da cidade de Pedra Lavrada. Me casei quando tinha 12 anos e tive uma filha, filha que se chama Océlia. O pai da minha filha era pedreiro e não tinha condições de dar comida para nós, porque na cidade não tinha trabalho.

Desde pequena eu tive um sonho de conhecer a praia. Então conversando com a minha vizinha, ela me falou de um pau de arara que levava as pessoas para a praia para arrumar.

Então, deixei minha filha com minha mãe e fui. Passei dois meses lá e comecei a ganhar uma renda lavando roupa no hotel. Lá eu conheci Celso que era o jardineiro. Começamos a namorar, e depois de um mês ele pediu para morar junto comigo. Levei-o para conhecer minha filha no interior, ela gostou muito dele. Então eu disse: “eu vou com você, mas eu levo a criança.” E pegamos o carro todos juntos para a cidade do Conde viver lá.”

minha sogra ficou



Natal



Avó

ANDRADE, Oswald 1991
in: FREIRE, Marcelino“
os cem menores contos
brasileiros do século”

“A ansiedade e a excitação da expectativa já havia tomado conta daquela casinha amarela, desde a notícia, em julho; mas a Dona Carminha parecia mais empolgada do que todos nós. Havia contado para todos na rua, comprado roupinhas e brinquedos, bordado, imagens fofas sobre babadores, fazia planos e mais planos...

Quando a hora finalmente chegou e tivemos que sair correndo para o hospital, tive uma crise de riso. Dona Carminha que até tinha montado acampamento na nossa sala de estar para não perder a hora do parto, não estava presente. Teimou de buscar uma toalha que havia encomendado para Clarinha com a temática de natal. A tensão do momento se desfez com os risos, que logo contagiaram meu marido.

Quando Dona Carminha chegou no hospital, o parto já havia terminado, pois para a minha sorte foi muito rápido. Clarinha dormia do meu lado feito um anjo (e claro que a Dona Carminha contava várias histórias sobre sua neta angelical nascer no Natal). Pela primeira vez em meses ela só ficou ali, quieta e em silêncio, olhando para a gente. Posso jurar que meu marido arregalou os olhos, pois nem ele esperava uma reação tão comedida. Foi um momento bonito sou mãe e minha sogra avó. O melhor natal de todos.”

A ansiedade e a excitação da expectativa já haviam tomado conta daquela casinha amarela desde a notícia, em julho; mas a dona Carminha parecia mais empolgada do que todos nós: havia contado para todos na rua, comprado roupinhas e brinquedos, bordado imagens fofas sobre babadores, fazia planos e mais planos...

Quando a hora finalmente chegou e tivemos que sair correndo para o hospital, tive uma crise de riso: dona Carminha, que até tinha montado acampamento em nossa sala de estar para não perder a hora do parto, não estava presente. Teimou de buscar uma toalha que havia encomendado para Clarinha com a temática de natal. A tensão do momento se desfez com os risos que logo contagiaram meu marido.

Quando dona Carminha chegou ao hospital o parto já havia terminado pois, para minha sorte, foi muito rápido. Clarinha dormia no meu colo feito um anjo (e claro que a dona Carminha contava várias histórias sobre sua neta angelical nascer no Natal). Pela primeira vez em meses ela só ficou ali, quieta e em silêncio, olhando para a gente. Posso jurar que meu marido arregalou os olhos: nem ele esperava uma reação tão comedida. Foi um momento bonito sou mãe e minha sogra avó. O melhor natal de todos.



Uma vida inteira pela frente.



O tiro veio por trás.

FREIRE, 2004, p. 16 in: FREIRE, Marcelino “os menores contos brasileiros do século”

Um tiro pelas costas do meu gatão

"Meu nome é Kethylin, moro na Comunidade da Felicidade desde pequena. Cresci com muitos amigos e amigas, era normal ver a galera do tráfico trabalhando escadaria abaixo Mas, nós brincávamos de tudo corria, pulava, esconde-esconde e até mesmo de polícia e ladrão. Eu tinha um amor chamado Jean. Ah! ele era um gato, ele estudava comigo e eu adorava vê-lo jogando futebol, mas ele nem olhava para mim.

Os dias foram passando, e eu só o observava. E, certo dia eu o vi conversando com um menino meio estranho, em um canto da escada, achei aquilo esquisito, mas percebi que Jean não estava com a cara muito boa. Depois disso, fui me informar com as minhas amigas e descobri que aquele garoto esquisito era traficante e queria que Jean trabalhasse para ele. Jean disse que não ia se envolver com isso e iria continuar sua vida estudando, porque sua mãe era mãe solteira e ele tinha cinco irmãos e queria dar uma vida melhor para a sua família .

Mas, o traficante não se conformou em levar um não e certa vez, quando Jean vinha da escola subindo as escadas, o traficante o esperou. E quando ele passou, deu um tiro, somente um. Isso foi o suficiente para acabar com o sonho de mais um jovem. Eu vi tudo, fiquei em estado de choque. Veio um muitos pensamentos na minha cabeça. Como ele teve coragem de fazer isso o meu amor? O meu gatão se foi assim: com um tiro pelas costas."

Um tiro pelas costas do meu gatão

meu nome é Kethylin moro na comunidade da felicidade desde pequena, cresci com muitos amigos e amigas, era normal ver a galera do tráfico trabalhando escadaria abaixo... mas agente brincava de tudo e era pulava esconde-esconde e até mesmo de polícia e ladrão. Eu tinha um amor chamado Jean alhhhh ele era um gato, ele estudava e se adivinhaava por ele jogando bola ele nem olhava pra mim. Os dias foram passando e eu só o observava e certo dia eu vi ele conversando com um menino meio estranho em um canto da escada achei aquilo esquisito mas percebi que Jean não estava com a cara muito boa depois disso fui me informar com as minhas amigas e descobri que aquele garoto esquisito era traficante e que Jean trabalhava pra ele... Jean disse que não ia se envolver com isso e ia continuar a sua vida estudando pq sua mãe era mãe solteira e ele tinha 5 irmãos e queria dar uma vida melhor para a sua família. mas o traficante não se conformou em levar um não e certo dia quando Jean vinha da escola subindo as escadas o traficante o esperou e quando ele passou deu um tiro, no um... o suficiente para acabar com o sonho de mais um jovem... eu vi tudo... fiquei em estado de choque... veio um muitos pensamentos na minha cabeça... como ele teve coragem de fazer isso o meu amor, o meu gatão se foi assim: com um tiro pelas costas."

CONCLUSÃO

Passamos por vários entraves para chegar até aqui. Não foi fácil. Os obstáculos passaram a ser "costumeiros" em nosso cotidiano. Por alguns momentos, chegamos a pensar que tudo isso não iria acontecer. Vi com toda certeza de que a educação atrelada à tecnologia ainda não faz parte de muitos lares brasileiros devido a fator em maior relevância: falta de recursos. Desde da aquisição de um celular até produzir a ideia desse documento em Softwares específicos, o caminho foi longo, pois vivemos num país onde esse tipo de pesquisa, para alcançar êxito tende à submissão colocá-la a um público alvo de maior poder aquisitivo. Mas, não estou aqui para contar histórias tristes, mas sim aquilo que conseguimos construir a partir de todas essas dificuldades. Com muito orgulho, esses estudantes provaram, mesmo com pouca idade, que quando se coloca alegria a criatividade aflora.

Esse livro, com toda certeza, foi o primeiro de muitos que virão pela frente. Baseado em Clive Staples Lewis "A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas irrigar desertos".

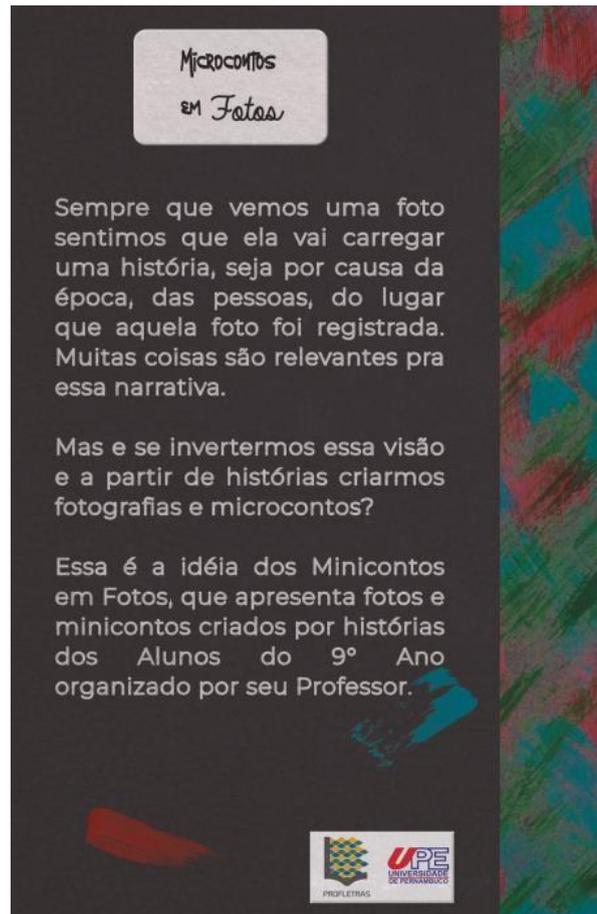
Eles fizeram o máximo

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me proporcionar esse momento. A todos os estudantes que se inscreveram, participaram das oficinas e acreditaram, acima de tudo, que iria dar certo.

Grato também pela Gestão Escolar, pois dentro das possibilidades, nos ofereceram as melhores condições para essa realização.

E, claro, ao professor orientador Dr. José Jacinto dos Santos Filho, por todo o apoio, que preconizou esse produto final como uma ferramenta que chegasse ao alcance de toda comunidade escolar.



ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL PELO MENOR DE 18 ANOS (TCLE)

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)

Convidamos o menor sob sua responsabilidade a participar como voluntário(a) da pesquisa (título): **NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS A PARTIR DE MICROCONTOS: UMA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Caio Cezar Viana de Freitas, email: caio.freitas@upe.br, telefone 81 984055497 e como professor orientador Dr. José Jacinto dos Santos Filho (UPE/FFPNM), email jacinto.santos@upe.br, telefone 81 999181014.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa:

- Justificativa: Apresentar uma abordagem intersemiótica entre literatura e fotografia para despertar interesse e engajamento dos estudantes; promover uma compreensão mais profunda das narrativas por meio de diferentes mídias; ampliar o repertório cultural dos alunos por meio da interseção entre literatura e imagem.
- Objetivo Geral: Desenvolver uma estratégia de ensino de leitura e interpretação do texto literário em sala de aula com alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais com vista na tradução intersemiótica desse texto.
- Objetivos Específicos: Discutir sobre a tradução intersemiótica do texto literário para fotografia; Planejar uma estratégia de ensino de leitura do texto literário voltada para a tradução intersemiótica desse texto para narrativa fotográfica;
- Coleta De Dados: será observado, a princípio, o trabalho dos alunos com o texto literário em sala de aula. O professor analisará como os alunos recebem, fruem, interpretam e adaptam o texto literário para outros signos (não-verbal).
- Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa: A pesquisa terá início em 16 de novembro de 2023 e será concluída em 21 de dezembro de 2023, sempre às quintas-feiras, totalizando 11 encontros. Durante esse período, serão realizadas oficinas de texto literário, criação de roteiro de cinema e produção de sequências narrativas, com a participação dos voluntários sob a supervisão do professor responsável.
- Riscos: Possibilidade de timidez, nervosismo e constrangimento durante a criação e produção de adaptações e curtas-metragens; Potencial medo ou ansiedade ao expressar-se verbalmente ou por meio de atuações; Risco de inibição devido à timidez e ao desconforto, prejudicando a qualidade da expressão criativa; Medo de ser avaliado ou julgado pelo público, levando a preocupações sobre críticas. Também é relevante enfatizar que as imagens reproduzidas pelos estudantes não terão a exposição da própria face ou de outrem tampouco de partes do corpo a fim de não haver preocupação com a exibição indevida em redes sociais e/ou quaisquer tipo de constrangimento para com o estudante. O arquivo das imagens será de uso exclusivo por parte do pesquisador e sob inspeção do professor orientador.

- Benefícios diretos e indiretos para os participantes: Promover a apreciação e produção pelos alunos de formas artísticas diversificadas; Ampliar a perspectiva cultural e criativa dos alunos; Capacidade de produzir e interpretar expressões artísticas em diversas mídias. Transformar os estudantes em leitores de literatura e outras formas de comunicação visual; Vínculo entre a participação em atividades artísticas e o aprimoramento de habilidades para a vida; Desenvolvimento holístico ao unir expressão criativa e desenvolvimento pessoal.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal, etc.), sob a responsabilidade do pesquisador principal, pelo período de 5 anos.

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas, você pode procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, por meio dos seguintes contatos: Caio Cezar Viana de Freitas, residente na rua General Newton Cavalcante, 462, Vila da Inabi, Camaragibe, Pernambuco. Telefone (81) 9.8405-5497 e o e-mail caio.freitas@upe.br. O endereço do orientador José Jacinto dos Santos Filho é , email jacinto.santos@upe.br , telefone (81) 999181014 residente na rua Governador Gorro Lapo, 353, ap 504, Engenho do Meio, Recife – PE, CEP 50730-285. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador.

Você estará livre para decidir que o menor participe ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco CEP REITORIA UPE localizado no localizado na Av. Agamenon Magalhães, s/n, Santo Amaro, Recife/PE (Térreo do prédio do Gabinete do Reitor), telefone (81) 3183- 3775 ou através do e-mail comite.etica@upe.br

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPAÇÃO DO MENOR DE 18 ANOS COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em consentir a participação do menor _____ sob minha responsabilidade, no estudo do projeto de pesquisa: **NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS A PARTIR DE MICROCONTOS: UMA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Esse projeto permitirá que o estudante tenha novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre microcontos que sua associação com imagens. Além de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos como voluntário(a) bem como, autorizo o acesso a meu prontuários, exames de imagem, o que será utilizado na pesquisa, a divulgação e a publicação de toda

informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Conde ____ de _____ de _____

Impressã
odigital
(opcional)

Assinatura do responsável do menor

ANEXO 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)

PARA MENORES DE 18 ANOS

Convidamos você para participar como voluntário (a) da pesquisa **NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS A PARTIR DE MICROCONTOS: UMA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Caio Cezar Viana de Freitas, email: caio.freitas@upe.br, telefone 81 984055497 e como professor orientador Dr. José Jacinto dos Santos Filho (UPE/FFPNM), email jacinto.santos@upe.br, telefone 81 999181014) após autorização de seu responsável legal, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) CAIO CEZAR VIANA DE FREITAS.

Descrição da pesquisa: Essa proposta surgiu através da necessidade/deficiência na leitura e na construção literária nas aulas, de Língua Portuguesa, no ensino regular anos finais do ensino fundamental, bem como a compreensão de cada um acerca da importância e da relevância dessa leitura e dessa escrita no contexto social no qual estão inseridos. Em uma das aulas, logo no início do ano letivo, foi preparado um momento de reflexão, sobre fotos antigas, onde cada estudante se sentiria à vontade para falar o que eles notaram como características nítidas bem como escondidas. Lecionar é um ato que exige, além de outros requisitos, adequação metodológica em relação ao público alvo. Por se tratar de estudantes do 9º ano, a faixa etária entre 14 e 16 anos, o sentimento de independência que despertam neles, as descobertas pessoais são peculiaridades que interferem no rendimento escolar do discente. Assim, sabe-se que o processo de ensino aprendizagem com esse grupo é um procedimento enigmático além de considerar que um projeto envolvendo pessoas, nesse caso adolescentes, é cabível analisar fatores como: os riscos e os benefícios. Evidentemente, que essa pesquisa não será exceção desses quesitos na sala de aula.

A pesquisa tem como objetivo principal, analisar construções de narrativas fotográficas feitas por estudantes do ensino fundamental (9º ano) a partir da leitura de microcontos do livro proposto por Marcelino Freire, “*Os Cem Menores contos do século*”. Período de coleta de dados terá início aos 16 de novembro de 2023 e concluída aos 21 de dezembro de 2023, sempre às quintas-feiras.

RISCOS: Por se tratar de uma atividade que requer o envolvimento direto com seres humanos, a respeito dos riscos, já que os estudantes participarão de oficinas no horário contra turno, existe a possibilidade de faltas justificadas, ou não, durante a realização das atividades, pois ainda não é habitual aos estudantes da Unidade de Ensino a permanência prolongada do horário escolar. Além disso, alguns estudantes podem pensar que não são capazes de traduzir o microconto para narrativas fotográficas, dessa forma, por exigir certa concentração para a criatividade imagética, o estudante pode pensar que não é capaz de realizar essa proposta de pesquisa. Também é relevante enfatizar que as imagens reproduzidas pelos estudantes não terão a exposição da própria face ou de outrem tampouco de partes do corpo a fim de não haver preocupação com a exibição indevida em redes sociais e/ou quaisquer tipo de constrangimento para com o estudante. O arquivo das imagens será de uso exclusivo por parte do pesquisador e sob inspeção do professor orientador.

BENEFÍCIOS: Já a respeito dos benefícios, espera-se que a pesquisa disponibilize maior conhecimento aos estudantes, tornando-os leitores de literatura e de outros gêneros correspondentes, de maneira que os discentes alcancem, por meio dessa proposta, ser autores de sua própria literatura, ou seja, que os discentes sejam protagonistas de mudança social de sua vida e daqueles que os cercam. Espera-se a partir desse contato com narrativas fotográficas, que os discentes desenvolvam habilidades que permitam o consumo crítico de outras formas de artes, como também sua autoria. Um outro benefício esperado pela pesquisa é a de construir o repertório de leitura do estudante através do letramento literário e da educação artística provocada pela literatura.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (vídeos, gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal, etc.), sob a responsabilidade do pesquisador principal, pelo período de 5 anos.

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Esse projeto permitirá que o estudante tenha novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre microcontos que sua associação com imagens. Além de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos como voluntário(a) bem como, autorizo o acesso a meu prontuários, exames de imagem, o que será utilizado na pesquisa, a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico.

Em caso de dúvidas, você pode procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, por meio dos seguintes contatos: (Rua General Newton Cavalcanti, 462, Vila da Inabi, Camaragibe,

Pernambuco. Telefone (81) 9.84055497 e o email: caio.freitas@upe.br. Como também fica disponível para dúvidas sobre o projeto referente as informações do professor orientador do projeto José Jacinto dos Santos Filho, email jacinto.santos@upe.br, telefone 81 999181014, residente na rua Governador Gorro Lapo, 353, ap 504, Engenho do Meio, Recife – PE, CEP 50730-285. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador.

Você estará livre para decidir que o menor participe ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco –CEP-UPE- localizado **na Av. Agamenon Magalhães, s/n, Santo Amaro, Recife /PE (Térreo do prédio do Gabinete da Reitoria) através do e-mail comite.etica@upe.br e telefone (81) 3183-3775.**

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO MENOR DE 18 ANOS COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em participar do estudo **NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS A PARTIR DE MICROCONTOS: UMA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. como voluntário(a) bem como, autorizo o acesso a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico, a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

_____, ____ de _____ de 2023

Impressã
odigital
(opcional)

Assinatura do Menor

ANEXO 3 –

Textos para o momento de sensibilização dos alunos

Assim:

jurou amor eterno.

E me encheu de filhos.

E sumiu por aí.

RUFFATO, Luiz. Assim: in: FREIRE, Marcelino “os cem menores contos brasileiros do século”

No embalo da rede

Vou,

mas levo as crianças.

LOPES, Carlos Herculano. No embalo da rede in: FREIRE, Marcelino “os cem menores contos brasileiros do século”

Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. As vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.

SACOLINHA, Avareza. Sacola Graduado 2017 in: FREIRE, Marcelino “os cem menores contos brasileiros do século”

Natal

Minha sogra ficou avó.

ANDRADE, Oswald 1991 in: FREIRE, Marcelino“ os cem menores contos brasileiros do século”

Uma vida inteira pela frente.

O tiro veio por trás.

FREIRE, 2004, p. 16 in: FREIRE, Marcelino“ os cem menores contos brasileiros do século”